



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников
с задержкой психического развития по развитию мышления
во внеурочной деятельности**

**Выпускная квалификационная работа по направлению 44.04.03
Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными
возможностями здоровья»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
81,54 % авторского текста
Работа рекомен к защите
рекомендована/не рекомендована
«20.11 2020 г.
зав. кафедрой СПиПМ

Дружинина Л.А.

Выполнил(а):
Студент(ка) группы ЗФ-306/188-2-2
Хакимова Нелли Рафиковна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	8
1.1. Понятие «эмоционально-волевая сфера» в психолого-педагогической литературе	8
1.2. Формирование эмоционально-волевой сферы у детей в онтогенезе	21
1.3. Особенности формирования игровой деятельности у дошкольников.....	33
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	46
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	48
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта	48
2.2. Своеобразие эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта	57
2.3. Обзор коррекционных методик по развитию эмоционально-волевой сферы посредством игровой деятельности у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта	65
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	71
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	73
3.1. Изучение эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного	

возраста с нарушением интеллекта	73
3.2. Состояние эмоционально-волевой сферы у дошкольников с нарушением интеллекта	80
3.3. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушением интеллекта по развитию эмоционально-волевой сферы посредством игровой деятельности	88
3.4. Анализ результатов экспериментальной работы	91
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ	100
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	102
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	105
ПРИЛОЖЕНИЯ	116

ВВЕДЕНИЕ

Эмоционально-волевая сфера личности ребенка непосредственно влияет на все изменения в познавательной деятельности, происходящие в течение всего детства. Эмоционально-волевая сфера дошкольника как психолого-педагогическая проблема сегодня является весьма актуальной, так как эмоциональное воспитание и развитие является основой, на которой строится личность человека. Многие известные педагоги, ученые подчеркивали исключительность значения эмоций и воли в личностном развитии ребенка, и настаивал на важности чувств и эмоций ребенка при реализации воспитания [5, 6, 9, 31-33, 55].

Изучением эмоционально-волевой сферы, ее особенностей занимались такие отечественные педагоги и психологи, как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Л.А. Венгер, Е.И. Рогов, А.Н. Давыдова, В.А. Иванников, Е.О. Смирнова, Т.И. Шульга, А.Д. Кошелева, Н.Л. Кряжева и другие [12, 13, 20, 44, 49, 63].

В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), вступившем в силу 1 января 2014 года, в качестве приоритетной задачи выделены охрана и укрепление не только лишь физического, но и психического здоровья детей (в том числе их благополучия в эмоциональной сфере). Основная образовательная программа дошкольного образования призвана создать такие условия социальной ситуации развития дошкольников, которые будут открывать перед воспитанником возможности его позитивной социализации, всестороннего моральнонравственного развития, развития его творческих способностей. Реализация программы должна обеспечить полноценное развитие воспитанников во всех образовательных областях на фоне эмоционального и моральнонравственного благополучия, позитивного отношения к миру, к себе и к окружающим людям. Одной из компетенций педагога, прописанных во ФГОС, является необходимость обеспечить эмоциональное благополучие каждого воспитанника [87].

Игра является ведущей деятельностью ребенка в дошкольном возрасте. Именно игровая деятельность позволяет дошкольнику постичь мир человеческих отношений в приемлемой для ребенка форме. Такая форма деятельности способствует адекватному эмоциональному развитию и формирует волевые навыки ребенка [11, 27, 28, 37].

Актуальность и проблема развития эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта обусловили выбор темы исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушением интеллекта в процессе развития эмоциональноволевой сферы посредством игровой деятельности».

Цель исследования – теоретически изучить и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогического сопровождения детей

дошкольного возраста с нарушением интеллекта в процессе развития эмоционально-волевой сферы посредством игровой деятельности.

Объектом исследования является психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушением интеллекта посредством игровой деятельности.

Предмет исследования – особенности развития эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством игровой деятельности.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую литературу с целью выявления особенностей развития эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста.
2. Выявить особенности развития эмоционально-волевой сферы дошкольников с нарушением интеллекта.
3. Отобрать и систематизировать комплекс игр и упражнений, направленных на развитие эмоционально-волевой сферы у дошкольников с нарушением интеллекта, и экспериментально оценить его эффективность.

Гипотеза: процесс развития эмоционально-волевой сферы дошкольников с нарушением интеллекта посредством игровой деятельности будет эффективнее, если будет использован в коррекционной работе специально отобранный комплекс игр и упражнений по развитию эмоционально-волевой сферы.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют культурно-историческая теория развития высших психических функций; положение об общности закономерностей развития обычного ребенка и ребенка с психофизическими нарушениями (Л.С. Выготский); психологическая теория деятельности (А.Н. Леонтьев); теория игры (Д.Б.

Эльконин); психолого-педагогические исследования детей с нарушением интеллекта (О.Е. Шаповалова., Л.М. Шипицына, А.А. Катаева, Е.А. Стребелева, Е.А.

Екжанова, О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова и др.).

Для реализации целей и задач исследования использовался комплекс методов: анализ научной литературы по проблеме исследования; педагогическое наблюдение; изучение личных дел детей; психолого-педагогическое обследование; констатирующий и формирующий эксперимент.

Исследование проводилось на базе дошкольного отделения МБОУ «С(К)ОШ №119 г. Челябинска». В исследовании приняло участие 7 детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

Обоснованность и достоверность результатов исследования определяется теоретико-методологическим обеспечением исследования, его комплексностью, адекватностью методов исследования поставленным целям и задачам, репрезентативностью полученных данных, разносторонним характером наблюдений за постоянным составом испытуемых, сочетанием количественного и качественного анализа результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования: теоретически изучены вопросы развития эмоционально-волевой сферы у дошкольников с нарушением интеллекта и обобщены экспериментальные данные, на основе чего разработан комплекс игр и упражнений для развития эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Также в ходе исследования была разработана и апробирована методика изучения особенностей развития эмоционально-волевой сферы у детей изучаемой категории.

Практическая значимость исследования: разработанный и апробированный комплекс игр и упражнений для развития эмоционально-волевой сферы дошкольников с нарушением интеллекта показал положительную динамику в развитии указанной сферы у детей исследуемой категории, что дает основание использовать его в практической работе воспитателей групп, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов.

Обоснованность и достоверность результатов исследования определяется теоретико-методологическим обеспечением исследования, его комплексностью, адекватностью используемых методов исследования, репрезентативностью полученных данных, разносторонним характером наблюдений за постоянным составом изучаемой группы детей, сочетанием количественного и качественного анализа результатов исследования.

Структура и объем диссертации: диссертационное исследование состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «эмоционально-волевая сфера» в психолого-педагогической литературе

Инновационные процессы, происходящие в современном обществе, способствуют внесению изменений в систему образования и воспитания. Приоритетными направлениями становятся вопросы развития внутреннего мира личности ребенка. В связи с этим в педагогической науке ведутся активные поиски новых форм и методов, которые будут способствовать развитию эмоционально-волевой сферы ребенка, развитию эмоций и чувств подрастающего поколения. Вопросам эмоционального развития ребенка, изучению роли эмоций в формировании его личности, становлению волевых процессов уделяется огромное внимание в отечественной и зарубежной науке [25, 31, 33, 44].

Изучением эмоционально-волевой сферы, ее особенностями и определением места в структуре личности занимались такие отечественные педагоги и психологи, как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Л.А. Венгер, Е.И. Рогов, А.Н. Давыдова, В.А. Иванников, Е.О. Смирнова, Т.И. Шульга, А.Д. Кошелева, Н.Л. Кряжева и другие [12, 13, 20, 44, 49, 63].

На протяжении долгого времени главными ориентирами и критериями успешности педагогической работы с ребенком были уровень познавательного развития детей, степень их владения знаниями, умениями, навыками, которые должны пригодиться на последующих этапах, например, в школьном обучении. При этом развитию эмоционально-волевой сферы ребенка не всегда уделялось должное внимание в отличие от его интеллектуального развития. Однако социальные процессы, происходящие в современном обществе, способствуют появлению новых целей образования, центром которого становится личность и ее внутренний мир.

На сегодняшний день многочисленными исследованиями в области педагогической науки уже доказано, что эмоциональное развитие

современного ребенка является фундаментом, на котором строится и формируется человеческая личность. Психологи считают, что все изменения, происходящие в познавательной деятельности на протяжении детства, связаны с глубокими изменениями в эмоционально-волевой сфере личности ребенка. Эмоции воздействуют на все психические процессы: восприятие, ощущение, память, внимание, мышление, воображение, а также на волевые процессы. Поэтому проблема развития эмоциональной сферы, ее роли в возникновении мотивов как регуляторов деятельности и поведения ребенка является одной из наиболее важных и сложных проблем психологопедагогической науки [78].

Важность развития личности человека, его эмоционального мира отражена в различных нормативно-правовых источниках, в том числе в Конвенции о правах ребенка (1989 г.). В статье 29 говорится: «Государстваучастники соглашаются в том, что образование ребенка должно быть направлено на развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме». Федеральный Государственный Образовательный Стандарт начального общего образования также гласит о необходимости «учета индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся». Таким образом, интерес к проблеме развития эмоционально-волевой сферы обусловлен значением этого психического явления в жизни человека [60].

Итак, рассмотрим подробнее понятие «эмоционально-волевая сфера» и различные подходы к пониманию его сущности в психологопедагогической литературе.

«Эмоционально-волевая сфера личности включает в себя два тесно взаимосвязанных понятия, одним из которых являются человеческие

эмоции и чувства, а другим – воля. Это свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств» [59].

Содержательные аспекты эмоциональности находят отражение в явлениях и ситуациях, которые имеют особую значимость для человека. Они связаны с базовыми особенностями личности, ее нравственным потенциалом, направленностью мотивации, мировоззрением, ценностными установками, разумным волевым управлением. Содержательные аспекты волевой сферы находят выражение в способностях человека, которые проявляются в самодетерминации и регуляции им собственной деятельности и различных психических процессов. По мнению Г.А. Урунтаевой, в качестве основных функций воли можно выделить: выбор целей и мотивов, регуляция побуждения к действиям при недостатке или избытке их мотивации, организацию психических процессов в адекватную выполняемой человеком деятельности систему, мобилизацию физических и психических возможностей в ситуации преодоления препятствий при достижении поставленных целей [70].

Эмоции и воля достаточно часто объединяются в единую эмоционально-волевою сферу. Тем не менее, у различных исследователей данной проблемы акцентируются разные стороны этой сферы.

Эмоции представляют собой особый класс психических процессов и состояний, который выражается в переживаемых в различной форме отношениях человека к предметам и явлениям окружающей его действительности. Эмоции и чувства – это специфическая форма отражения существующего мира. Если через познавательные процессы находят свое отражение предметы и явления, то через чувства – значимость этих предметов и явлений для данного конкретного человека в конкретной ситуации. Иначе говоря, чувства имеют личностный характер. Они связаны

с человеческими потребностями и служат показателем того, как происходит их удовлетворение [31, 33, 70].

Под волей понимается сознательное регулирование человеком собственного поведения и деятельности, что выражено в способности преодолевать трудности при достижении поставленной цели. Значимыми элементами волевого действия являются возникновение побуждения, осознание и борьба мотивов, принятие решения и исполнение. Волевое действие в обобщенном виде можно охарактеризовать целеустремленностью, сознательной направленностью человека на определенный результат деятельности. Первый этап волевого действия связан с инициативностью, которая выражается в постановке собственных целей, и самостоятельностью, проявляющейся в умении противостоять воздействию других людей. Решительность характеризует этап борьбы мотивов и принятие решения. Преодоление препятствий в процессе достижения целей на этапе исполнения отражается в сознательном волевом усилии, предполагающем мобилизацию своих сил. По словам А.Н. Леонтьева, важнейшим приобретением периода дошкольного детства является превращение поведения ребенка из «полевого» в «волевое». «Полевое» поведение преддошкольника характеризуют импульсивность и ситуативность, ребенок действует спонтанно, не задумываясь, под влиянием возникающих переживаний. А цели и содержание собственной деятельности определяются внешними предметами, компонентами ситуации, в которой находится ребенок. Так, увидев машинку, малыш начинает ее катать, а если в поле его зрения попал мяч, то он, бросив машинку, начинает увлеченно с ним играть [49].

В возрасте трех лет в связи с развитием самосознания у ребенка появляются личные желания, вызывающие его активность, которые

выражаются в форме: «Я хочу» или «Я не хочу». Такое проявление личной активности знаменует начало становления воли, когда преодолевается ситуативная зависимость в поведении и деятельности. Теперь ребенок получает относительную свободу от ситуации, у него появляется способность «встать» над ней. Поведение и деятельность в дошкольном возрасте изменяются не только по содержанию, но и по структуре, когда складывается более сложная их организация [70].

Эмоциональная сторона регуляции, ее место в психологической структуре личности и взаимосвязь с другими сторонами психики рассматривается в работах В.К. Вилюнаса, Ч. Дарвина, К. Изарда, П.К. Анохина, У. Джемса, П.В. Симонова и других ученых. Однако деление работ по такому признаку является в достаточной степени условным, так как эмоциональная и волевая регуляция тесно взаимосвязаны между собой [8, 20, 31].

В.К. Вилюнас, анализируя различные учения об эмоциях, приходит к выводу о том, что существующие многочисленные теории рассматривают только частные случаи возникновения и проявления эмоций, они затрагивают лишь некий определенный аспект проблемы и между этими теориями отсутствует преемственность. Однако в своих размышлениях он также пишет, что для всего спектра эмоциональных проявлений в принципе и не может существовать четкой единой теории [8].

О сущности и природе эмоций ученые начали задумываться еще в XIX веке, тогда сформировались две основные позиции. Яркий представитель интеллектуалистической точки зрения И.Ф. Гербарт заявлял, что проявление эмоций на органическом уровне – следствие психических явлений. Эмоция – это связь, устанавливаемая между представлениями, эмоция представляет собой психическое нарушение, вызванное неким

рассогласованием (конфликтом) между представлениями. Вегетативные изменения являются произвольным следствием этого аффективного состояния [33].

Представители противоположной позиции – сенсуалисты, утверждали обратную точку зрения, что это органические реакции влияют на психические явления. Представитель этого направления Ф. Дюфур отрицает идею о том, что источником страстей является душа. Он утверждает о наличии связи эмоций со способностью нервной системы передавать мозгу сообщение о получаемом ею возбуждении.

Ч. Дарвин в своих трудах показал эволюционный путь развития эмоций, также объясняя их физиологическое проявление. Дарвин писал, что человеческие эмоции либо являются для него полезными, либо представляют собой лишь рудименты различных целесообразных реакций, которые были выработаны эволюцией в борьбе человека за свое существование. В своем учении Ч. Дарвин сумел доказать, что в развитии и выражении эмоций между человеком и животным нет различий [20]. Научные взгляды Дарвина послужили толчком для появления последующих теорий об эмоциях, в частности «периферической» теории У. Джемса – Г. Ланге.

Авторы данной теории высказали мысль о том, что появление эмоций зависит от внешних воздействий, которые обуславливают появление физиологических сдвигов в человеческом организме. Каждому конкретному эмоциональному проявлению соответствует свой определенный набор физиологических проявлений. Произвольное изменение мимики и пантомимики приводит к произвольному появлению соответствующей эмоции [47].

Классическое представление об эмоциях с «периферической» теорией У. Джемса – Г. Ланге попытался объединить Э. Клапаред. Он утверждал, что нельзя относиться к эмоциям как процессам, протекающим по единому образцу. Следовательно, один класс эмоций можно трактовать с позиций классических теорий, а другой класс – с позиции «периферической» теории.

П.К. Анохин в рамках биологической теории рассматривает эмоции как биологический продукт эволюции, приспособительный фактор в жизни животных. Согласно его взглядам, возникновение потребностей влечет за собой появление отрицательных эмоций, которые выполняют мобилизующую функцию, способствуя тем самым более быстрому удовлетворению потребностей наиболее оптимальным способом. Возникающая при удовлетворении потребностей положительная эмоция является подкрепляющим фактором. Она оставляет след в памяти и впоследствии оказывает влияние на принятие решения о выборе способа удовлетворения потребности. В случае если это не происходит, то появляется эмоциональное беспокойство, которое ведет к поиску наиболее успешных способов для достижения поставленной цели. Удовлетворение потребностей, окрашенное в большинстве случаев положительной эмоцией, является фактором, способствующим обучению соответствующей деятельности. В ситуации неоднократно повторяющейся неудачи в ходе получения желаемого результата происходит торможение неэффективной деятельности и поиск новых, более успешных способов достижения цели [62].

Основоположник психоаналитического направления З. Фрейд в представлениях об эмоциях исходил из теории о влечениях. В сущности, он отождествлял и эмоции, и влечение с мотивацией. З. Фрейд и его последователи в целом делали акцент только на негативных эмоциях,

которые возникают как результат конфликтных влечений. Такое представление механизмов возникновения эмоций как бессознательных инстинктивных влечений подверглось критике со стороны многих ученых [56].

Дж. Дьюи положил начало другим теориям возникновения эмоций – фрустрационным. Согласно данным теориям, возникновение отрицательных эмоций является следствием неудовлетворения потребностей, влечений, следствием неудачи, это эмоции досады, злости, гнева, ярости, страха.

Следствием развития когнитивной психологии явились когнитивистские теории эмоций. Они считают, что основным механизмом появления эмоций являются когнитивные процессы.

К разряду когнитивистских теорий можно отнести «информационную» теорию эмоций П.В. Симонова. Он считает, что эмоции являются следствием недостатка или избытка определенной информации, необходимой для удовлетворения потребности. Согласно концепции П.В. Симонова, эмоции – это знания «особого» рода [61].

Другие теории и подходы делают акцент на волевой стороне регуляции деятельности. Несмотря на множество предпринимаемых учеными попыток создания целостного учения, в настоящее время в психологической науке не существует единого подхода к пониманию воли. Традиционно под волей понимается сознательное регулирование человеком собственного поведения и деятельности, что находит свое выражение в способности справляться с внутренними и внешними препятствиями при выполнении целенаправленных действий и поступков [12, 25].

Теории воли, которые создавались в науке, были нацелены на поиск ответов о природе воли. Л.С. Выготский выделяет гетерономные и

автономные теории воли. В представлении гетерономных теорий воля сводится к различным психическим реальностям – мышлению, мотивам, эмоциям, вниманию. Автономные теории понимают волю как самостоятельный процесс, аналогичный мышлению, памяти, вниманию, эмоциям и т.д. [13].

Представитель первого направления теорий Г. Эббингауз под волей подразумевает инстинкт, который возникает на основе обратимости ассоциаций или на основе так называемого «зрячего инстинкта», осознающего свою цель [62].

Другой представитель этого направления И. Гербарт ассоциирует волевое действие со сложной комбинацией интеллектуальных психических процессов. Он предполагает, что изначально возникает импульсивное поведение, далее на его основе происходит актуализация действия, которое вырабатывается на основе привычки, а уже затем возникает действие, контролируемое разумом, иначе говоря, волевое действие. В соответствии с этой точкой зрения, каждый поступок можно считать волевым, т.к. каждое действие разумно. Промежуточное место между гетерономными и автономными теориями воли занимает аффективная теория воли В. Вундта, автор которой объясняет понятие воли с помощью понятия аффекта. Важной составляющей появления волевого процесса он считает активность внешнего действия, непосредственно связанного с внутренними переживаниями. В простейшем волевом акте В. Вундт выделил два аспекта: собственно сам аффект и действие, связанное с ним. Воздействия внешнего характера направлены на достижение конечного результата, а внутренние воздействия – на изменение других психических процессов, в том числе эмоциональных [61].

Теории автономной воли объясняют данный феномен согласно законам, заложенным в самом волевом действии. Все автономные теории воли можно разделить на три группы: мотивационный подход, подход свободного выбора и регуляционный подход.

В рамках мотивационного подхода воля объясняется при помощи категорий психологии мотивации. Воля как начало мотивации действия являлась предметом исследования различных авторов: Т. Гоббса, Т. Рибо, К. Левина. Согласно такому подходу, воля обладает способностью побуждать действия. Т. Рибо полагал также, что она может не только побуждать, но и тормозить определенные нежелательные действия. В работах Ю. Куля, Х.Хекхаузена, Д.Н. Узнадзе, Н. Аха, Л.С. Выготского воля выступает, как способность преодолевать препятствия. По их мнению, воля проявляется именно в трудной для субъекта ситуации (при наличии каких-либо препятствий, помех, борьбы мотивов и т.д.). Такой подход к пониманию воли в первую очередь ассоциируется с волевой регуляцией [32].

Л.С. Выготский в качестве одного из признаков воли считает преодоление препятствий, а введение вспомогательного мотива (средства) способствует усилению побуждения. В более поздних своих работах он изменяет свой взгляд на волю и использует понятие смысловых образований сознания, которые при изменении смыслового акцента, могут усилить или ослабить побуждение к действию [13].

Подход свободного выбора подразумевает соотношение процессов воли с проблемой реализации выбора. Любой человек попадает в такую ситуацию довольно часто. Так, У. Джемс полагал, что ведущая функция воли заключается в принятии решения о действии, когда существует несколько идей такого действия. В этот момент самый главный подвиг воли состоит в направлении сознания на наиболее привлекательный объект.

Такого подхода, понимающего выбор в качестве одной из функций воли, придерживается и С.Л. Рубинштейн [62].

В регуляционном подходе воля соотносится не с конкретным содержанием, а с функцией осуществления контроля, управлением и саморегуляцией. М.Я. Басов понимал волю как психический механизм, с помощью которого личность регулирует собственные психические функции. Волевое усилие понимается как субъективное выражение регулятивной функции воли. Воля регулирует мыслительные или иные действия. Согласно К.

Левину, воля осуществляет управление аффектами и действиями [61].

Направления по изучению понятий «воля» и «эмоции» существовали относительно независимо друг от друга, но, несмотря на это, во многих научных трудах они рассматриваются как единое целое. Ученые доказали, что процесс регуляции представляет собой целостный механизм, а различные сферы личности взаимосвязаны между собой. В связи с этим для нас весьма актуальным представляется рассмотрение эмоциональной и волевой сфер личности в единстве. Принимая во внимание существование различных подходов к пониманию воли и эмоций, рассмотрим некоторые аспекты, акцентируя внимание на взаимосвязи изучаемых сфер [31, 32].

В своих научных трудах Е.О. Смирнова указывает на то, что линии развития мотивационной сферы и опосредования поведения рассматриваются как две относительно независимые друг от друга реальности. При этом в их развитии прослеживаются общие тенденции, при изучении которых отмечается роль эмоциональной составляющей в волевой и произвольной регуляции действий. По мнению Е.О. Смирновой, эмоциональное отношение является одним из важных условий онтогенетического развития воли [63].

Как показывают исследования, осознание смысла слова происходит в раннем возрасте в ситуации эмоционального взаимодействия с близким взрослым, опосредованного предметом и словом. Согласно мнению автора, участие правил в регуляции собственного поведения требует от ребенка не просто знаний, а осознания и понимания смысла этих правил. Включенность в процесс и является тем отличием осознания от простого знания. Из этого можно сделать вывод о том, что формирование произвольности непосредственно связано с эмоциональной сферой, так как есть необходимость сделать правило таким, чтобы оно было для ребенка эмоционально привлекательным [63].

Раскрывая механизм участия общения в формировании произвольной, волевой регуляции действия, Е.О. Смирнова указывает на значение эмоций в этом процессе. Предмет отражается ребенком в том случае, если он выделен взрослым из окружающей среды. В результате такого выделения отражаемый предмет приобретает аффективный заряд, который побуждает ребенка к активным движениям, являющимся, согласно А.Н. Леонтьеву, необходимым условием восприятия объекта [49, 63].

Таким образом, рассматривая онтогенетические корни произвольности и воли, Е.О. Смирнова подчеркивает значительную роль эмоций в этом процессе.

Мысль о тесной взаимосвязи развития эмоций и других сторон личности высказывал и Л.С. Выготский. Говоря о развитии эмоций в детском возрасте, он отметил: «Это делает важным и понятным то, что было открыто с психологической стороны другими экспериментаторами, – теснейшую связь и зависимость между развитием эмоций и развитием других сторон психической жизни человека» [13].

П.А. Рудик отмечает, что важной составляющей понятия «воля» является механизм, который обеспечивает преодоление препятствий, а основные затруднения, по его мнению, связаны с преодолением негативных эмоциональных состояний. Воля, как пишет П.А. Рудик, человеческая способность к совершению преднамеренных действий, направленных на достижение поставленных целей, способность личности сознательно регулировать собственную деятельность и управлять своим поведением [5].

В понимании Е.П. Ильина волевое усилие является концентрацией энергии, а волевое действие является разновидностью произвольных действий, спецификой которых является направленность на преодоление трудностей, требующих больших энергетических затрат. Соотнося эмоциональную и волевою регуляцию, Е.П. Ильин полагает, что воля проявляется лишь в той ситуации, когда эмоции начинают нарушать организацию деятельности. В обратном случае, когда эмоции стимулируют деятельность, то необходимости в проявлении волевых качеств не возникает. Волевые качества в данном понимании выступают как своеобразные компенсаторы «отрицательных» эмоциональных состояний. Например, компенсатор отрицательного действия страха – смелость, фрустрации – настойчивость, тревожности, неуверенности – решительность, чувства монотонии, усталости – терпеливость. Представление о воле как о регуляторе эмоций отражает неразрывность связи этих сфер личности. В данном случае речь идет не об эмоционально-волевой регуляции как о целостном процессе, а как об одном из способов регулирования негативных эмоций. Однако такое регулирование – это лишь частный случай, отражающий взаимодействие эмоциональной и волевой сфер [32].

По мнению В.К. Калина, эмоции обеспечивают общую мобилизацию всех систем организма, а волевая регуляция обеспечивает избирательную

мобилизацию психофизических возможностей человека. Волевая регуляция исполняет функцию сознательного изменения степени «включения» эмоций. Наряду с разделением описываемых видов регуляции автор подчеркивает их тесную взаимосвязь: «Волевая регуляция всегда связана с эмоциями, которые изменяются, в первую очередь, в зависимости от содержания и активности мотивов предметной деятельности и ее успешности» [35].

Эмоции имеют важное значение в процессе становления волевых качеств личности, они служат критериями оценки в тех ситуациях, где необходима волевая регуляция, «санкционируют» результат проявления волевых действий своим качественным содержанием и интенсивностью. В свою очередь, нравственно-волевые качества личности также играют значимую роль в процессе становления эмоций. При рассмотрении понятия «воля» сквозь призму волевых качеств личности встает вопрос о тесной взаимосвязи воли и эмоций, поскольку большинство волевых качеств включает в себя ярко выраженную эмоциональную составляющую. Как было указано выше, проблема воли часто рассматривается в тесной взаимосвязи с проблемами мотивации. В данном случае также видна связь эмоций и воли, так как мотив по своему содержанию эмоционален, в него включен эмоциональный компонент. Эмоциональность в этом случае выступает в качестве составляющей мотива [31-33].

Еще один аспект взаимосвязи мотивации и эмоций раскрывает Я. Рейковский. Он указывает на наличие регуляторной функции эмоций в отношении поведения. Акцентируя внимание на этой функции, автор выделяет, в частности, эмоциональные действия. В этом случае речь идет о развернутой деятельности, порожденной эмоцией, стремлением ее выразить. Автор выделяет так называемый эмоционально-мотивационный

процесс. Он пишет: «Эмоциональные действия можно рассмотреть как форму мотивированного поведения, так как в данном случае мы имеем дело не с чисто эмоциональной реакцией, а с мотивационным, точнее, эмоциональномотивационным процессом, направляющим действия на достижение определенной цели» [61, с. 37]. В своем исследовании мы опирались на определение М.В. Чумакова, который характеризует эмоционально-волевою сферу как психоэмоциональное состояние личности, регулирующее деятельность человека [77].

Таким образом, анализируя различные подходы к пониманию сущности эмоционально-волевой сферы, можно сказать, что в психологопедагогической литературе существует большое разнообразие взглядов, теорий и подходов к пониманию соотношения эмоциональной и волевой регуляции, но в каждом из них признается и подчеркивается их тесная взаимосвязь. Эта связь настолько тесна, что зачастую трудно четко разграничить эти две стороны регуляции деятельности. Механизмы эмоциональной и волевой регуляции настолько тесно переплетены между собой, что это позволяет нам говорить о целостном понятии – эмоционально-волевой регуляции деятельности. В теоретическом плане разделение эмоциональной и волевой сторон регуляции возможно, но в психолого-педагогическом исследовании, связанном с формированием этих сторон личности в образовательных условиях, целесообразнее рассматривать эмоционально-волевою регуляцию как единый механизм.

1.2 Формирование эмоционально-волевой сферы у детей в онтогенезе

В многочисленных психолого-педагогических исследованиях дошкольный возраст определяется как сенситивный к развитию основных

психических функций, которые становятся своеобразным фундаментом для дальнейшего развития и формирования человека. Именно поэтому изучение факторов развития личности ребенка в период дошкольного детства является особенно важным для современной психологопедагогической науки.

Во многих исследованиях педагогов и психологов подчеркивается особая роль дошкольного возраста. Именно в этот период интенсивно формируется эмоционально-волевая сфера, выполняющая функцию регуляции жизнедеятельности. Развитие воли является центральным звеном, определяющим развитие личности ребенка в целом [10].

Изучением вопроса формирования эмоционально-волевой сферы занимались многие психологи и педагоги: А.Е. Ольшанникова, В.И. Селиванов, С.Л. Рубинштейн, В.В. Ветрова, Л.И. Божович, А.И. Захаров, В.А.Сластенин, В.П. Каширина, И.В. Дубровина, Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер, М.И. Лисина, Р.С. Немов, С.Г. Якобсон, Г.С. Никифоров и др. [5, 8, 12, 13, 16 и др.].

Ученые проявляют повышенный интерес к развитию эмоциональноволевой сферы дошкольника, потому как дошкольный возраст – это период начала произвольности психических процессов, а также период формирования психологической готовности к школе. От того насколько у ребенка будет сформирована данная сфера, будет зависеть его успешность в дальнейшем обучении и развитии [24].

Развитие эмоционально-волевой сферы личности представляет собой довольно сложный процесс, который происходит под воздействием ряда внешних и внутренних факторов. В качестве факторов внешнего воздействия выступают условия внешней, социальной среды, в которых

находится ребенок, а факторами внутреннего воздействия являются наследственность, особенности его физического развития [61].

Эмоции представляют особый класс субъективных психологических состояний, которые в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного и неприятного, отражают отношение человека к окружающему миру и людям, процесс и результат его практической деятельности. К эмоциям относят настроение, чувства, аффекты. Это так называемые «чистые» эмоции, которые имеют врожденный характер, т.е. они у всех есть с рождения. При этом врожденными считаются не все эмоционально-экспрессивные выражения. Некоторые из них приобретаются уже прижизненно и являются результатом обучения и воспитания. Эмоционально-выразительные движения человека – мимика, жесты, пантомимика – выполняют две важные функции [31]:

- 1) функция общения (передача человеку информации о состоянии говорящего и его отношении к тому, что в данный момент происходит);
- 2) функция воздействия (оказание определенного влияния на того, кто является субъектом восприятия эмоционально-выразительных движений).

Не поддаваться сиюминутным эмоциям и контролировать их, человеку помогает воля. Волевые качества охватывают несколько личностных свойств, влияющих на стремление человека к достижению поставленных целей. Один из ключевых признаков волевого акта заключается в том, что он всегда связан с приложением усилий, принятием решений и их реализацией. Воля подразумевает под собой борьбу мотивов. Развитие волевой регуляции поведения у человека проходит в нескольких направлениях. С одной стороны – это преобразование психических процессов из произвольных в произвольные, с другой – обретение

человеком контроля над собственным поведением, с третьей – выработка волевых качеств личности. Все эти процессы онтогенетически начинаются с того момента жизни человека, когда он, будучи ребенком, овладевает речью и научается пользоваться ею как эффективным средством психической и поведенческой саморегуляции [77].

Рассмотрим подробнее формирование эмоционально-волевой сферы в ходе онтогенеза.

В период младенчества (от рождения до года) эмоциональные реакции формируются в процессе общения с близким взрослым, с матерью. Первые эмоции ребенок испытывает непосредственно после рождения. Это отрицательные переживания, обусловленные физиологическими причинами. Взрослый, реагируя на них, обеспечивает благоприятные условия для жизни новорожденного. Положительные эмоции развиваются только в процессе общения с взрослым, который, помимо присмотра и ухода, наполняет жизнь малыша разнообразными впечатлениями и проявляет к нему любовь и заботу [85, 86].

К первому месяцу жизни у ребенка появляется первая социальная реакция – улыбка в ответ на ласковые интонации в обращенном к нему разговоре взрослого и склоненном над малышом лице. В 3 месяца положительные эмоции включаются в состав так называемого «комплекса оживления» – специфического поведения в отношении значимого взрослого.

Выразительные эмоциональные реакции, при помощи которых ребенок сообщает о своем состоянии значимому взрослому, – это основное средство коммуникации ребенка в довербальный период. При условии ответной реакции на это со стороны родителей, ребенок в дальнейшем начинает использовать их для контакта. Однако если взрослые реагируют

только на отрицательные переживания в виде крика, плача ребенка, то позже малыш, даже научившись говорить, будет воздействовать на взрослого с их помощью [70].

Таким образом, можно сказать, что переживание ребенком положительных эмоций обусловлено получением впечатлений, прежде всего связанных с взрослым. Появление у малыша новых эмоций определяется формированием у него новых способов и потребностей в коммуникации.

На первом году жизни дети очень восприимчивы к эмоциональному отношению и вниманию со стороны взрослых. В доброжелательной атмосфере, в обстановке внимательного, чуткого отношения и любви со стороны родителей вырастает активный и жизнерадостный ребенок. Его эмоциональные проявления разнообразны, а переживания глубоки. В обратном случае, когда ребенок встречает частые запреты, грубость и эмоциональную бедность, такое общение приводит к угрюмости, плаксивости и замкнутости малыша. Дети очень чутко реагируют на эмоциональные состояния и переживания близких людей, они как бы «заражаются» ими. На основе дифференциации своих и чужих чувств, их избирательности начинает формироваться любовь и симпатия к близким людям [6, 9, 16].

Эмоциональные состояния, сопровождающие выполнение действий, являются показателем активности малыша. После 6 месяцев освоение действий приводит к изменению переживаний. Если младенец не может действовать с интересующим его предметом, то в ответ на это у него возникают сильные отрицательные эмоции. Таким образом, изменение эмоциональных реакций связано с тем, каким образом ребенок умеет взаимодействовать с предметами, а также достигает ли он в результате своих

действий желаемый эффект, будь то захватывание рукой игрушки или нанизывание колец на стержень пирамидки [16].

Укажем основные особенности эмоционального развития в младенческом возрасте:

- 1) в основе развития эмоций лежат примитивные эмоции, которые обусловлены органическими причинами;
- 2) социально обусловленные формы эмоциональных переживаний формируются в процессе взаимодействия малыша с взрослыми;
- 3) в ситуативно-личностном общении у ребенка возникают радость от доброжелательного отношения к себе и недовольство отсутствием общения;
- 4) в ситуативно-деловом общении у младенца наблюдаются удовольствие от совместных манипуляций, радость в ситуациях успеха и поощрения, обида или гнев при порицании, неудачном действии;
- 5) формируются предпосылки высших чувств – любви и симпатии к близким, познавательных чувств [70].

Начало становления волевого действия по данным А.В. Запорожца и Н.М. Щелованова проявляется в элементарной целенаправленности, наблюдающейся уже в младенческом возрасте. Ребенок тянется к той игрушке или тому предмету, которые вызывают у него интерес, он ищет ее, если она выходит за пределы его поля зрения. Однако такие цели задаются извне (предметом) [32].

Первое проявление воли связано с кризисом одного года. В этот период можно наблюдать первые акты протеста ребенка, противопоставления себя другим, которые особенно проявляются, когда ему в чем-то отказано (малыш кричит, может упасть на пол, оттолкнуть взрослого, топнуть ногой и т.п.) [32, 49].

На этапе раннего детства (от 1 года до 3-х лет) эмоциональные переживания ребенка сохраняют некоторые особенности, свойственные младенцу. Эти переживания кратковременные, неустойчивые, бурно выражаются. Дети очень восприимчивы и впечатлительны. Эмоциональное возбуждение сильно влияет на поведение малыша в целом. Детей в группах раннего возраста можно наблюдать «эмоциональное заражение»: например, если начинает плакать один из детей, то остальные сразу же поддерживают его [70].

Появление отрицательных эмоций часто связано с нарушением режима дня, несвоевременными приемами кормления, укладыванием и умыванием, неправильными воспитательными приемами, недостаточно продолжительным или эмоционально ненасыщенным общением с близким взрослым, отсутствием оптимальных условий для самостоятельной игры ребенка, возникновением «экзальтированной» привязанности к кому-либо из членов семьи, отсутствием единых требований к ребенку и рассогласованием в приемах его воспитания [16].

Эмоции во многом определяют поведение ребенка. Малыш действует под влиянием сиюминутных переживаний. Чувства выполняют побуждающую роль, являются мотивом поведения, которое поэтому характеризуется импульсивностью. Чувства побуждают ребенка к поступкам и в них же закрепляются [49].

Одновременно с этим в период раннего детства происходят заметные изменения в эмоциональной сфере. В начале этого периода в связи с выделением предметов, как постоянно существующих, имеющих определенные устойчивые характеристики, и формированием представлений о них возникают чувства, связанные с теми объектами, которые малыш в данный момент перед собой не видит. Так, например, в

отсутствие матери ребенок вспоминает о ней и тоскует. Содержательность переживаний существенно обогащается, так как для малыша расширяются границы окружающего мира, появляются новые виды деятельности, увеличивается круг людей, в том числе и сверстников, с которыми он взаимодействует. В отличие от младенца, которому в большей степени свойственна подражательность переживаний, у ребенка раннего возраста все ярче проявляются собственные чувства к окружающему [70].

Эмоциональные проявления у детей второго года жизни тесно связаны с предметной деятельностью, ее успешностью или неуспешностью. В этом возрасте эмоциональные переживания связаны с более разнообразными причинами. Они возникают на объекты, с которыми малышу предстоит действовать, на ситуацию в целом, на собственные действия, на получаемый им самим результат, на игровые ситуации, в которых участвует взрослый. В этом возрастном периоде, интерес к объекту, сочетающийся с неспособностью действовать, вызывает у ребенка гнев и огорчение [55].

Переживания связаны именно с умениями ребенка и результатами его действий, что, в общем, характерно для самостоятельности человека. В связи с этим можно отметить, что идет дальнейшая социализация эмоций.

К началу третьего года жизни ребенок начинает получать удовлетворение от процесса игры. Возникают переживания, которые связаны не только с условными действиями, но и с сюжетом. Ребенок радуется как самому действию, так и тому, что оно происходит в игре, организованной им самостоятельно [55, 70].

Кризис трех лет служит своеобразной границей между ранним и дошкольным детством, а также является одним из наиболее трудных моментов в жизни ребенка. По Д.Б. Эльконину этот переломный момент является разрушением, пересмотром существующей системы социальных

отношений, является кризисом выделения собственного «Я» из окружающего мира. Симптомы кризиса трех лет описал Л.С. Выготский и назвал его кризисом отношений. Он описывает характерные признаки данного кризиса. В первую очередь это негативизм, ребенок выдает негативную реакцию не на само действие, а на требование или просьбу со стороны взрослого. Главный мотив действия – сделать все наоборот, совершенно противоположное тому, что было сказано. Тот момент, когда в три года ребенок получает возможность действовать не под влиянием сиюминутно возникшего желания, а поступать, исходя из более сложных и устойчивых мотивов, является очень значимым завоеванием в его развитии. Характерной чертой кризиса трех лет является упрямство. Это реакция ребенка, настаивающего на своем с той целью, чтобы считались с его мнением, а не потому, что ему просто так хочется. К трехлетнему возрасту у него появляются личные действия и осознание себя как отдельного активного субъекта – «Я сам» – центральное новообразование данного возрастного периода, когда возникает эмоциональная завышенная самооценка. В этом возрасте мотивами поведения ребенка служат не только содержание конкретной ситуации, в которую он всецело погружен, но и взаимоотношения с окружающими.

Появляются поступки с проявлением собственного «Я» ребенка [12, 55].

В младшем дошкольном возрасте (3-5 лет) для эмоциональности характерны такие качества как произвольность, непосредственность и яркость. То есть чувства ребенка спонтанны, они быстро вспыхивают и тут же угасают. Следовательно, настроение ребенка нестабильное и напрямую зависит от его эмоционального состояния [44, 57].

Эмоциональные реакции ребенка проявляются очень бурно. Ему свойственно также легко испытывать симпатию и привязанность, любовь и

сострадание, как и остро переживать наказание и порицание. Легко возникает реакция на конфликтные ситуации. Ребенок дошкольного возраста быстро расстраивается из-за неудач, легко обижается, ярко проявляет свои чувства по отношению к персонажам книг, мультфильмов. Особенностью данного возраста является и то, что ребенок также быстро и непосредственно проявляет свои эмоциональные переживания по отношению к тем или иным явлениям, как и быстро забывает о них. Важно, однако, отметить, что старшие дошкольники в некоторых ситуациях могут скрывать или подавлять свои чувства, но только в особых для ребенка ситуациях. В первую очередь источником эмоциональных переживаний дошкольника являются взаимоотношения с взрослыми и другими детьми. Психологи отмечают, что дифференцированность эмоциональных переживаний, в дошкольном возрасте, зависит от количества полученных впечатлений

[70].

К старшему дошкольному возрасту (5-7 лет) у ребенка складываются основные личностные характеристики: интересы, мотивы, потребности, обуславливающие его поведение, целенаправленную деятельность и поступки. Содержание и особенности эмоционально-волевой сферы ребенкадошкольника определяют его успех в достижении целей, удовлетворение либо неудовлетворение потребностей. Положительные эмоции способны оказывать влияние на эффективность обучения и воспитания детей, а волевые усилия влияют на становление любого вида деятельности дошкольника, а также и его психического развития в целом. В процессе взросления у ребенка начинают появляться более сложные чувства. Так, например, к старшему дошкольному возрасту ему становятся понятны чувства прекрасного, чувства красоты, ритма, гармонии,

интеллектуальные чувства. Все эти новые для ребенка и очень сильные чувства он пытается выразить словами. Одновременно с этим происходит формирование внутреннего мира ребенка, в котором анализирует и оценивает возникшие чувства, переживания, отношения [70, 85, 86].

Л.С. Выготский утверждал, что главным направлением в развитии эмоциональной сферы является увеличение интеллектуальности эмоций, которое имеет взаимосвязь с общим умственным развитием ребенка. Мотивы ребенка-дошкольника имеют разную силу и значение. Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок может осуществлять выбор из нескольких предметов. Затем он подавляет побуждение, например, не давать реакцию на предмет, который ему нравится. Это происходит вследствие действия более сильного мотива, выполняющего роль своеобразного «ограничителя». Известно, что самым сильным мотивом для ребенка дошкольного возраста является поощрение, получение желаемого, менее сильным – наказание, еще слабее – собственное обещание ребенка [13].

Эмоциональная, познавательная, социальная жизнь дошкольника становится значительно более разнообразной, вследствие чего и возникают новые мотивы. Они связаны с формированием его самооценки, самолюбия – мотивы достижения успеха, соревнования, соперничества; мотивы, которые отвечают за усвоение ребенком моральных норм и др. В этот период у ребенка складывается индивидуальная мотивационная система, имеющиеся мотивы становятся более устойчивыми, выделяются ведущие мотивы. Один ребенок все время соперничает с другим, он хочет быть первым, быть лучшим среди сверстников, быть лидером, – у него преобладает так называемая престижная (эгоистическая) мотивация. Второй старается всем помочь, а третий ставит в приоритет все замечания и требования, которые говорит ему человек, выступающий в роли учителя, у

него формируются широкие социальные мотивы. Он учится оценивать поступки, контролировать свое поведение и у него формируются эстетические переживания. Первоначально ребенок не способен себя оценивать, он может оценивать только поступки других: сверстников, взрослых, литературных персонажей. Старшие дошкольники начинают задаваться вопросами о справедливости вознаграждения, о возмездии за причиненную боль, они уже не судят о поступках по их результатам, они задумываются о мотивах, лежащих в основе этих поступков [70].

Во второй половине периода дошкольного детства ребенок начинает оценивать свое поведение, старается вести себя в соответствии с усвоенными морально-нравственными нормами. В более простых ситуациях возникает первичное чувство долга, образующееся из чувства удовлетворения после совершения поступка, за который его похвалили, и чувства неловкости после поступков, не получивших одобрения взрослых. Существующие семейные отношения являются необходимым условием эффективного усвоения этических норм и социализации нравственного поведения ребенка. Дети, в процессе общения с взрослыми и выполнения совместной с ними деятельности, перенимают их поведенческие установки и соответствующий стиль взаимодействия. Важно отметить, что гораздо охотнее дети подражают заботливым родителям, нежели безразличным, поскольку ребенку важен не только эмоциональный отклик на свои поступки, но и понимание дифференциации поступков на «хорошие» и «плохие» [70, 86].

К концу дошкольного периода (к 7 годам) происходит формирование самосознания – центрального новообразования этого возраста, предпосылкой для этого служит интенсивное интеллектуальное и личностное развитие. Во второй половине данного периода формируется

самооценка, основанная на эмоциональной самооценке («я хороший») и рациональной оценке поведения окружающих. Вначале ребенок учится оценивать действия своих сверстников, затем приобретает умение оценивать собственные действия, моральные качества и умения. Самооценка дошкольника очень похожа на внешнюю оценку, оценку, даваемую близкими взрослыми. Ребенок смотрит на себя глазами тех близких людей, кто его воспитывает. В ситуации, когда оценки и ожидания в семье не соответствуют индивидуально-возрастным особенностям ребенка, то его мнение о самом себе формируется искаженным. Когда 5-летний ребенок оценивает свои навыки, он в большинстве случаев преувеличивает собственные достижения. В 6-летнем возрасте у ребенка все еще остается завышенная самооценка, но к этому времени он хвалит себя уже не так открыто. Больше половины его рассказов об успехах логично обоснованы. К 7 годам у большинства детей самооценка собственных умений, способностей становится более адекватной. В целом же, самооценка дошкольника очень высока, что позволяет ему без сомнений учиться новому, осваивать новые виды деятельности и усердно готовиться к школе. Еще одним направлением в становлении эмоционально-волевой сферы является осознание своих переживаний. В первой половине дошкольного периода, как и в раннем детстве, ребенок еще не способен осознавать имеющиеся у него многообразные переживания. Но уже к концу дошкольного возраста, он понимает свое эмоциональное состояние и может описать его в простых коротких фразах: «я рад», «я обижен», «я сердит» [70].

Можно сделать вывод, что дошкольное детство – это период становления личности, когда познается мир человеческих взаимоотношений. Во время игр ребенок получает опыт общения со

сверстниками, формируются речевые навыки, развивается творческое воображение, возникает эмоциональное предвосхищение последствий своего поведения, самооценки, осознание и усложнение переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами. Дошкольники уже в значительной мере овладевают умением выражать свои эмоции, и демонстрируемая ими экспрессия той или иной эмоции может не означать подлинное ее переживание [16].

А.В. Запорожец и Я.З. Неверович говорят об опережающей коррекции эмоций. Коррекция заключается в том, что дети способны предчувствовать, представлять ту ситуацию, которая может возникнуть в будущем вследствие совершаемых ребенком определенных действий, и оценить их последствия для себя и окружающих [61].

Умение распознавать эмоциональное состояние других людей формируется у дошкольников постепенно. Детальным изучением данного вопроса занималась А.М. Щетинина, проводя исследование детей 4-5 и 6-7 лет. Типы восприятия эмоций по экспрессии, выявленные ею в ходе изучения, могут рассматриваться и как уровни развития этого умения [83].

Согласно мнению Л. Небжидовского в возрасте 6-7 лет между детьми появляются дружеские отношения, между тем ясного представления о дружбе у них пока нет; понятия доверительных отношений и взаимности для детей данного возраста еще слишком сложны. Но все же видна разница в том, как ведут себя дети с друзьями, близкими людьми и посторонними, малознакомыми людьми, а некоторые дети 4-5-летнего возраста способны поддерживать тесные отношения, основанные на взаимной заботе, в течение достаточно длительного времени. Они еще не могут объяснить словами, что такое дружба, но уже придерживаются тех правил и норм, которые соответствуют дружеским взаимоотношениям [61].

Характерной особенностью дошкольного возраста также является формирование рефлексивных способностей. У детей появляется умение представлять себя глазами других, что объясняет появление желания контролировать свои внешние чувственные проявления, особенно это заметно в старшем дошкольном возрасте. Развитие произвольности поведения является важным направлением всех вышеперечисленных изменений. Первоначально этот процесс направляется и контролируется взрослыми, а затем, постепенно, ребенок приобретает способность самостоятельно управлять собственным поведением, подчиняя его достижению определенной поставленной цели. Контроль ребенка над своим поведением проявляется, прежде всего, в том, что дошкольник начинает контролировать свою позу, телодвижения, старается сидеть на занятиях более спокойно (не вскакивать, не вертеться, не разговаривать). Постепенно внешний контроль сменяется внутренним, и у ребенка уже нет необходимости следить за частями своего тела. Если изначально поведение ребенка опосредованно образами, представленными в конкретной форме поведения другого человека, то постепенно оно становится все более обобщенным, выступающим в форме словесно формулируемого правила или нормы [9, 24, 25].

Таким образом, можно сказать, что в процессе своего взросления дети находятся под действием разнообразных социальных факторов, что существенно активизирует их эмоциональный мир. Ребенку необходимо научиться преодолевать ситуативные эмоции, прилагать значительные усилия для достижения поставленных целей, управлять чувствами социально приемлемыми способами. Дошкольное детство – очень важный период познания ребенком мира человеческих взаимоотношений, важный этап первоначального становления личности. Ребенок дошкольного

возраста постепенно начинает осознавать свои чувства и переживания, усваивать общественно принятые этические нормы, приобретает способность оценивать собственное поведение, пытается действовать соответственно усвоенным моральным нормам.

1.3 Особенности игровой деятельности у дошкольников

Дошкольный период развития ребенка – это время активного познания окружающего мира во всем многообразии его проявлений. В этот относительно небольшой отрезок времени ребенок открывает для себя мир человеческих взаимоотношений, различные виды деятельности, в этот период происходит первоначальный этап становления личности ребенка. Основными видами познания окружающей действительности у дошкольников является элементарное экспериментирование и игра [9, 11].

К изучению игры как научного феномена обращались как зарубежные, так и отечественные ученые: Г. Спенсер, Г. Шурц, К. Гросс, В. Штерн, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн, В.В. Зеньковский, А.Н. Леонтьев, Г.В. Плеханов, В.С. Мухина и др. [28, 37, 46, 53, 66, 71, 74, 84]. Наиболее значимые открытия в области изучения игровой деятельности дошкольников относятся к прошлому столетию. Однако и в наше время интерес к игре ребенка не утрачивает своей актуальности. Это обусловлено тем, что закономерности развития ребенка в целом остались прежними, а вот окружающий мир, среда, в которой растут современные дети, изменилась.

Игра является ведущим видом деятельности у детей-дошкольников и ей уделяется внимание в современных государственных документах в области дошкольного образования. В Федеральном Государственном Образовательном Стандарте игра, как основная форма организации

деятельности, отводится значительная роль. Игра направлена на освоение содержания основных образовательных областей. Иначе говоря, познавательное, речевое, социально-коммуникативное, художественно-эстетическое, а также физическое развитие ребенка осуществляется в русле ведущего вида деятельности – игровой. Но для того, чтобы игра стала основным средством обучения и воспитания ребенка необходим высокий уровень ее развития, необходимо создавать условия для эффективного управления динамикой тех изменений, которые претерпевает игровая деятельность дошкольника [51].

В Федеральных государственных требованиях к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования (утверждены Министерством образования и науки РФ 20.07.2011 г. №2151) в группе требований к учебно-материальному обеспечению отмечается необходимость «...построения образовательного процесса с использованием адекватных возрасту форм работы с детьми. Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра» [52, с. 25].

Итак, рассмотрим подробнее сущность понятия игры. В отечественной педагогике детская игра определяется как исторически возникший вид деятельности, суть которого состоит в отображении и моделировании социальной, предметной и природной действительности в условных ситуациях.

Игра имеет ряд характерных особенностей [84]. Во-первых, игра является социальной по происхождению, сущности и способам ее осуществления, в ней отражаются разные сферы человеческой деятельности. Источниками игры являются человеческие взаимоотношения,

профессиональная и трудовая деятельность, различные социальные отношения и явления.

Во-вторых, в игре находят выражение и удовлетворение основные потребности ребенка-дошкольника – стремление к самостоятельности и активному участию в жизни взрослых. В процессе игры ребенок свободно самовыражается, он имеет возможность удовлетворения внутренней потребности участия в деятельности взрослого человека, которая в реальности ему еще пока не доступна.

В-третьих, в игре зарождаются и дифференцируются другие виды деятельности, так как основные структурные элементы игры являются универсальными. Как писал А.С. Макаренко, хорошая игра похожа на хорошую работу. В игре вырабатывается произвольность поведения, которая является залогом успешности любой деятельности.

В-четвертых, игра является отражательной деятельностью, так как она выстраивается на полученной ранее эмоционально значимой информации. Ученые отмечают, что в игре ребенок проживает как положительные, так и отрицательные эмоции.

В-пятых, игра выполняет развивающую функцию, она способствует развитию психических процессов ребенка, прежде всего воображения. С педагогической точки зрения, игра – это необходимое условие для развития творческих способностей.

На развитие игровой деятельности влияние оказывает ряд факторов [51]:

1. Наследственность. Человек рождается с определенными задатками, которые выступают как предпосылка для отражения ребенком окружающей действительности и отношения к ней в игровой деятельности.

Но одних природных возможностей недостаточно, важное значение имеют также и социальные факторы.

2. Среда. На развитие игровых интересов, содержания игры существенное влияние оказывают предметы и объекты, вызывающие определенные эмоции детей.

3. Воспитание и обучение. Учеными доказано, что игре, как и любой другой деятельности, необходимо обучать. Без целенаправленного руководства игра не может выполнить функцию воспитания, поскольку ее основные структурные элементы осваиваются в процессе специально организованного обучения.

Для понимания сущности игры рассмотрим ее структурные элементы: игровой замысел и игровой мотив, предмет, средства (содержание, сюжет, игровая среда, игровые предметы, речь, познавательные процессы, роль), действия, результат [70].

Игровой замысел, как правило, выступает в качестве цели игры. Игровые замыслы детей разнообразны, они определяются содержанием окружающей действительности, интересами детей, их потребностями соответствовать тому или иному игровому или реальному образу.

Игровые мотивы характеризуются непосредственностью и формируются на основе потребностей, возникающих в совместной жизни с взрослыми и сверстниками. Они специфичны по содержанию и направленности. Нередко игра побуждается стремлением к взаимодействию, к общению со сверстниками, потребностью в самоутверждении и самопознании. Мотивы детей в игре побуждают не к достижению практического результата, а к действию [84].

В качестве предмета игры выступают переживания, чувства, представления ребенка, которые преобразуются в игровой деятельности и

способствуют формированию его отношения к миру и самому себе, обогащают творческий, социальный, этический и познавательный опыт.

Средства игровой деятельности – орудия игры (игрушки, предметы-заместители, речь, игровая среда, роли, знания детей). В качестве важнейших элементов игровых средств выступают игровое содержание и игровой замысел.

Игровое содержание – это то, что отражается в игре. Содержание игры отражает те или иные стороны окружающей действительности [70, 84].

Важной составляющей игры являются ее правила. Это гласные или негласные предписания, устанавливающие логический порядок игры. Все правила можно условно разделить на игровые и реальные. Игровые правила в творческих играх вытекают из содержания игры и роли, в дидактических – они задаются взрослым. Реальные правила устанавливаются детьми с помощью взрослого и регулируют их взаимоотношения в момент организации игры [84].

Важнейшей структурной единицей игры является роль. Принятие ребенком на себя роли означает, что он в индивидуальном сознании отождествляет себя с тем или иным человеком (героем или персонажем). Роли определяются сюжетом, содержанием игры, теми представлениями и знаниями о человеке (персонаже, герое), которыми ребенок располагает. В процессе выполнения роли ребенком создается игровой образ. Он всегда индивидуален и выражает отношение ребенка к изображаемому человеку. Роли реализуются через игровые действия, содержание которых определяется правилами и содержанием игры. Виды игровых действий: предметные, манипулятивные, изобразительные, реальные, воображаемые [70, 84].

Результатом игры являются соответствие реализованного игрового образа отображаемому идеалу, эмоциональные переживания ребенка по поводу состоявшейся игры.

Все компоненты игровой деятельности связаны друг с другом и образуют целостное пространство. В зависимости от вида игры они приобретают различное содержание [84].

С.А. Шмаков выделяет функции игры [30]:

1. Социокультурная – функция социализации личности. Игра отражает окружающий мир. Разнообразные жизненные ситуации, человеческие отношения. В игре ребенок не только моделирует, отражает и переживает полученные впечатления, но и усваивает, систематизирует новые знания.

2. Функция самореализации личности, обеспечиваемая самостоятельным и творческим характером игры.

3. Коммуникативная функция – игра способствует усвоению коммуникативной культуры, установлению гармоничных отношений с окружающими людьми.

4. Диагностическая функция проявляется в возможности использования игры с целью изучения психических функций и процессов, личностных качеств. Умений и навыков в разных видах деятельности, уровней социального, физического, интеллектуального развития. Характера взаимоотношений.

5. Коррекционная функция проявляется в использовании игры в качестве средства оказания помощи в преодолении трудностей в поведении, в общении с окружающими.

6. Развлекательная функция игры проявляется в получении удовольствия, в эмоциональном удовлетворении человека собственными достижениями, атмосферой радости, победы.

7. Дидактическая функция заключается в решении задач обучения.

Значительное внимание в изучении понимания детской игры ученые уделяли проблеме классификации игр (Ф. Фребель, К. Гросс, П.Ф. Лесграфт, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Л. Новоселова). Многочисленные попытки исследователей определить основания дифференциации разных видов игр привели к созданию разных классификаций [51]:

1) по разновидностям содержания, отражаемого в игре: математические, спортивные, экологические, речевые и др.;

2) по доминированию формирующихся личностных качеств и развивающихся психических процессов и функций: игры по физическому, сенсорному, нравственному воспитанию, игры на внимание, на развитие мнестических способностей, мышления, воображения, речи;

3) по инициированию активности ребенка в игре: творческие игры и игры с правилами.

Развитие игровой деятельности в процессе личностного онтогенеза проходит ряд этапов [52].

В раннем возрасте (от 1 года до 3-х лет) игра носит предметный характер. Ребенок воспроизводит действия с предметами, непосредственно или по памяти подражая взрослому. Е.В. Зворыгина отмечает важную роль игровых действий у детей первых двух лет жизни и выделяет два этапа в развитии игр [28]:

1. Ознакомительный этап. На данном этапе действия ребенка с различными предметами и игрушками носят манипулятивный характер.

2. Отобразительный этап. Освоив действия, непосредственно связанные с физическими свойствами предметов, дети начинают использовать их в качестве орудий, отображая при этом уже социальное назначение. На данном этапе происходит постепенный переход к созданию простых бытовых сюжетов, следовательно, возникает воображаемая ситуация и сами действия становятся игровыми.

Согласно Д.Б. Эльконину ближе к 3 годам появляется сюжетно-отобразительная игра [84]. При этом ребенок в одиночку играет с разными игрушками. И хотя он еще не выделяет отношения между ними, однако игрушки в такой игре уже начинают отображать особенности реального поведения людей. Ребенок проигрывает, как игрушки капризничают, радуются, злятся, пугаются чего-либо. Игра все больше и заметно полнее передает многообразие человеческих взаимоотношений. Игровые действия для ребенка становятся способом отражения его впечатлений. Очень важно, чтобы с помощью игрушек ребенок отыгрывал все происходящие с ним события.

На данном этапе развития игры появляются роли-образы, через которые происходит присвоение черт привлекательного ребенку героя. Ребенок моделирует свои представления действиями игрушек и собственным поведением.

На этапе сюжетно-отобразительной игры ребенка увлекает свободный полет фантазии, он может проигрывать самые невообразимые сюжеты, которые очень далеки от реальности. В этот период важно помочь ребенку сделать сюжет более детальным, завести разговор с игрушкой, отобразить ее желания, эмоции – иначе говоря, как бы «оживить» персонаж. В такой единичной режиссерской игре многие дети достигают значительных высот, при этом, так и не освоив более развитую форму [37, 84].

Начиная с возраста младшего дошкольника (3-5 лет) формируется самая сложная форма игры – сюжетно-ролевая игра. Сложна она тем, что одновременно играют сразу несколько детей, и каждый исполняет свою определенную роль. Взаимоотношения между играющими детьми разворачиваются как в сюжетном, воображаемом, так и в реальном плане [37, 66].

При этом распределение игровых ролей может стать источником конфликта между детьми. Замысел и ход развития сюжета приходится постоянно друг с другом согласовывать. Коммуникация в процессе игры влияет на формирование характера, создает деловую направленность личности ребенка, когда ради развития игрового сюжета можно договориться и в чем-то уступить партнеру [84].

По мере развития игры дошкольники начинают вводить сюжеты из любимых мультфильмов и сказок. Особенно заметна эта особенность у детей с 4 лет. В играх переплетаются реальные и сказочные сюжеты, при этом воссоздаваемая сфера реальности продолжает расширяться по мере включения ребенка в более сложные общественные отношения. К бытовым сюжетам присоединяются профессиональные, а затем и социальные. Богатый репертуар и разнообразие игровых сюжетов тесно связаны с богатством детского воображения. Одновременно с этим создание все новых сюжетов игр стимулирует развитие фантазии у ребенка, его творческой деятельности [70].

Сюжетно-ролевая игра развивается в разных траекториях. Сюжеты отражают все более далекие сферы действительности, становятся развернутыми, разноплановыми.

К пяти годам дошкольники при правильном педагогическом влиянии, обеспечивающем своевременное обогащение жизненного опыта, уже умеют

самостоятельно организовывать сюжетно-ролевые игры: выбирать тему игры, создавать предметно-игровую среду, выполнять соответствующие игровые действия и правила поведения [84].

У старших дошкольников (5-7 лет) совершенствуется умение совместно строить и творчески развивать сюжеты игр с постройками. В таких играх дети получают реальный результат в виде постройки. Это объединяет строительные игры с продуктивными видами деятельности – конструированием, рисованием, и в то же время отличает их от сюжетно-ролевой игры [27].

Как и сюжетно-ролевые, строительные игры отражают профессиональную деятельность взрослых. По мере их освоения у детей появляется позиция созидания, преобразования действительности, аналогично трудовой деятельности [27, 57].

Помимо сюжетной игры, значимое позитивное влияние на детей оказывают подвижные игры с правилами. Они развивают волю к победе, стремление состязаться, способность регулировать собственное поведение [57, 84]. В структуру подвижных игр входят игровые действия, правила, материал, а зачастую роль и сюжет. Правила в таких играх определены до ее начала и известны ребенку. С подчинением конкретным правилам связано развитие произвольных движений, когда необходимо сдержать определенное действие, затормозить его или изменить по сигналу ведущего. Несмотря на то, что подвижные игры прямо нацелены на развитие основных движений и формирование двигательных качеств, они оказывают влияние на психическое развитие ребенка в целом. Прежде всего, это касается нравственно-волевой сферы личности. В коллективных подвижных играх развиваются организаторские и коммуникативные способности ребенка. В играх-соревнованиях, играх-эстафетах ребенок старшего дошкольного

возраста учится удерживать цель деятельности, действовать согласно инструкции взрослого, контролировать собственные действия и поведение. Ребенок проверяет свои возможности, гордится полученным результатом и одновременно учится радоваться успеху своего друга, сопереживать трудностям и проявлять взаимопомощь [70].

По мнению Н.И. Сыроватской, в настоящее время существенно изменились условия развития детской игры современных дошкольников. Значимым моментом является отсутствие неформальных разновозрастных групп (дворовые сообщества), как главного условия передачи игрового опыта, что привело к разобщению детей, а, следовательно, потере навыков взаимодействия. Еще один не менее важный момент – это техническая революция, которая значительно снизила речевые контакты детей. В последнее время в психолого-педагогической литературе поднимается вопрос о том, что дошкольники все чаще отдают предпочтение не игре, а другим видам деятельности (просмотру мультфильмов и различных телепередач, интерактивным и компьютерным играм и т. д.), которые не требуют высокого уровня воображения и интеллектуальной переработки. Как следствие, игра не развивается, она становится более примитивной по тематике и по содержанию, а дети не торопятся взрослеть, у них страдает мотивационно-потребностная сфера и произвольность как таковая. Обозначенные проблемы в свою очередь влекут за собой ряд других, к которым можно отнести низкий уровень учебной мотивации у школьников, слабо развитые коммуникативные способности и т.п. [66].

Развернутая игра требует квалифицированного руководства. Если раньше игровой опыт можно было перенять от старших во время дворовых игр, а сюжеты транслировались из поколения в поколение, то в настоящее время, когда семьи невелики, а дворовых сообществ почти не осталось,

руководство игрой берут на себя взрослые. Конечно, игра не терпит директивных указаний, но взрослый может существенно обогатить впечатления детей с помощью чтения книг, экскурсий, рассказов об увиденном или услышанном. Детям нужно помочь осознать и детализировать существующие персонажи, уточнить их отношения, скорректировать действия, разнообразить реплики, подготовить необходимые для игры атрибуты, чтобы каждый ребенок определил себе роль. Но самым важным моментом в игре является способность взрослого подключиться к ребенку на равных, умение подать идею и предложить варианты развития сюжета из роли, точными вопросами скорректировать действия детей, дать образец ролевых реплик. Играть наравне с детьми, только более изобретательно, и, поддерживая их инициативу, сохранять свое присутствие, показать роль в действии и передавать ее ребенку. Вот ключевая роль взрослого в детской игре. Без руководства взрослого игра остается бедной и однообразной [74].

Анализируя многочисленные исследования, по изучению игровой деятельности, Д.Б. Эльконин выделил 4 уровня развития игры [84].

На первом уровне основное содержание игры составляют бытовые действия с предметами, направленные на соучастника игры. Роли фактически присутствуют, однако они определяются самим характером действий. Дети играют рядом или поодиночке, при этом весьма охотно играют с взрослыми. Самостоятельная игра носит кратковременный характер.

На втором уровне основное содержание игры, как и на предыдущем уровне, составляют действия с предметами, однако на первый план выходит соответствие игрового действия реальному. Эти действия разворачиваются последовательно и более полно, соответственно роли, которая уже

обозначается словесно. Возникает первое непродолжительное взаимодействие с другими участниками. Основные сюжеты – бытовые.

На третьем уровне основным содержанием игры становится выполнение роли со всеми характерными действиями, среди которых появляются те действия, которые передают характер отношений к другим участникам игры. Роли четко обозначены, они направляют поведение ребенка. Нарушение логики действий вызывает протесты играющих. Игрушки и предметы подбираются в соответствии с ролью. На данном уровне увеличивается продолжительность игры, которая уже в большей степени носит характер совместной деятельности. Сюжеты игры становятся более разнообразными.

На четвертом уровне основное содержание игры составляет выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют партнеры по игре. Роли четко определены и названы до начала игры. Ролевые функции детей взаимосвязаны, а речь носит ролевой характер. Игровые действия разнообразны, они отражают последовательность реальных действий. Группа участников одной игры увеличивается.

Согласно идеям Л.С. Выготского именно благодаря игре происходит формирование личности ребенка. Она обеспечивает усваивание дошкольником социальных норм и правил поведения. Исследования доказали, что игра воздействует на поведение ребенка, в ней создаются все условия для овладения дошкольником произвольными формами поведения. Ребенок перестраивает свое поведение и начинает его контролировать [4, 11].

В игре развивается функция замещения и обозначения, которая затем в более сложных формах осуществляется с помощью слова в процессе

словесно-логического мышления. Игра имеет первостепенное значение для развития специфически человеческих процессов мышления, а также для формирования волевой регуляции собственных действий [84].

Таким образом, мы видим, что игра – это язык ребенка, своеобразная форма отображения его жизненных впечатлений. Это социально-принятый способ вхождения ребенка в мир взрослых, некая модель общественных отношений. Воображаемая ситуация игры и роль позволяют ребенку строить свое поведение свободно, по собственному замыслу и одновременно с этим подчиняться нормам и правилам, которые диктуются этой ролью. Высшей формой игры является сюжетно-ролевая групповая игра, требующая от детей умения планировать, согласовывать свои действия между собой, подразумевающая развитие отношений, как в сюжетном, так и в реальном плане. К такой игре дети подходят в том случае, если в раннем возрасте у них сформировалось игровое отношение к предметам, к их многофункциональному использованию, если они усвоили язык игры – воспроизведение на игрушках тех действий, в каких сами участвуют в реальной жизни, если усвоены навыки коммуникации со сверстниками, умение согласовывать замыслы.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В настоящее время вопрос эмоционально-волевого развития детей является весьма актуальным. Особенности эмоционального реагирования,

волевые качества человека играют значимую роль в его дальнейшем развитии, социальном благополучии и адаптации в социуме.

Эмоционально-волевая сфера – психоэмоциональное состояние личности, которое является регулятором деятельности человека (М.В. Чумаков). Анализируя различные источники, мы видим, что в науке существует немало подходов в понимании соотношения эмоциональной и волевой регуляции. Однако в каждом из существующих к настоящему времени научных взглядов признается их тесная взаимосвязь, которая настолько тесна, что зачастую трудно четко разграничить эти стороны регуляции деятельности (Е.О. Смирнова, В.К. Калинин, О.А. Черникова, Я. Рейковский и др.). Механизмы эмоциональной и волевой регуляции настолько тесно взаимосвязаны между собой, что можно говорить о существовании единой эмоционально-волевой регуляции деятельности.

Разграничение эмоциональной и волевой сторон регуляции возможно в теоретическом плане, но в психолого-педагогическом исследовании, связанном с формированием этих сторон личности в образовательных условиях, целесообразнее рассматривать эмоционально-волевую регуляцию как единый механизм.

Анализируя формирование эмоционально-волевой сферы у детей на протяжении дошкольного возраста, стоит отметить, что по мере расширения сферы общения дети испытывают влияние различных социальных факторов, которые существенно активизируют их эмоциональный мир. В процессе своего развития ребенку необходимо научиться преодолевать ситуативность эмоций, прикладывать волевые усилия для достижения поставленных целей, научиться управлять своими эмоциями и чувствами.

Дошкольный возраст является периодом первоначального становления личности, периодом познания ребенком мира человеческих

взаимоотношений. На данном этапе развития ребенок начинает осознавать свои переживания, усваивать нравственные нормы, принятые в социуме, у дошкольника складывается способность к оцениванию своего поведения, он пытается действовать соответственно усвоенным морально-этическим нормам. К концу дошкольного возраста, благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию, у ребенка формируется самосознание и складываются основные личностные характеристики.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

В последние десятилетия отмечается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья, среди которых значительный удельный вес составляют дети с нарушением интеллекта. Несмотря на многочисленные исследования, посвященные изучению детей данной категории, весьма актуальным и важным является исследование особенностей функционирования мозга и психики детей с интеллектуальными нарушениями с целью дальнейших разработок программ коррекции. Важными на сегодняшний день остаются вопросы, связанные с развитием, обучением и воспитанием этих детей, социальной и трудовой адаптацией, повышением качества их жизни в целом [14, 18, 29].

Проблемами изучения детей с интеллектуальными нарушениями занимались такие известные ученые как Л.С. Выготский, Г.Е. Сухарева, М.С. Певзнер, М.Г. Блюмина, В.В. Ковалев, В.В. Лебединский, И.Л. Юркова, А.А. Катаева, Е.А. Стребелева и др. [12, 13, 48, 54, 64, 65]. Категория детей с нарушением интеллекта представляет собой весьма разнородную группу. Понятием «умственная отсталость» обозначается стойкое непрогредиентное снижение познавательной деятельности ребенка, в основе которого лежит органическое повреждение головного мозга. Важно отметить, что при данном виде нарушения развития страдает не только интеллектуальная, но и эмоционально-волевая, коммуникативная сфера, формируются специфические особенности личности, которые затрудняют процесс социализации ребенка [45].

Понятие «умственная отсталость» является общим, включающим разнообразные формы патологии, которые проявляются в недоразвитии познавательной сферы. В ходе исследований, посвященных изучению детей с интеллектуальными нарушениями, были выделены основные формы умственной отсталости – это олигофрения и деменция. Термин «олигофрения» ввел немецкий врач Э. Крепелин, подразумевая под ним все врожденные и приобретенные в раннем детском возрасте грубые интеллектуальные нарушения. В.В. Лебединский [48] рассматривал олигофрению как группу болезненных состояний, проявляющихся в общем необратимом психическом недоразвитии, в структуре которого преобладает слабость абстрактного мышления. Согласно Г.Е. Сухаревой, под олигофренией необходимо подразумевать группу болезненных состояний, которые различаются по этиологии и патогенезу, но объединены общим признаком – преобладание интеллектуального дефекта и отсутствие прогрессивности. При этом из указанной группы необходимо исключать текущие нервнопсихические заболевания, которые приводят к слабоумию [29, 54].

В Международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ-10) Всемирной организации здравоохранения выделено 4 формы интеллектуальной недостаточности:

- 1) легкая форма умственной отсталости;
- 2) умеренная умственная отсталость;
- 3) тяжелая умственная отсталость;
- 4) глубокая умственная отсталость.

В основе интеллектуального дефекта, как уже говорилось выше, лежит необратимое недоразвитие центральной нервной системы с преимущественной незрелостью коры головного мозга. Результаты

клинических исследований показывают, что органические повреждения мозга имеют диффузный характер. Морфофункциональные изменения затрагивают многие участки головного мозга, однако больше страдают лобные и теменные отделы, а также могут быть затронуты и подкорковые системы. В связи с этим у детей возникают нарушения в различных видах деятельности и с разной степенью выраженности, с преимущественным дефектом познавательной сферы [48, 64].

В качестве причин умственной отсталости можно выделить ряд экзогенных и эндогенных факторов, вызывающих различные органические повреждения головного мозга. Степень выраженности интеллектуального дефекта зависит от тяжести вредоносного фактора, времени его воздействия и преимущественной локализации. По времени возникновения поражения головного мозга выделяют пренатальные, перинатальные и постнатальные факторы. Чем в более ранние сроки ребенок подвергся воздействию какой-либо вредности, тем тяжелее будут последствия. Так, наиболее тяжелые формы олигофрении наблюдаются у детей, перенесших влияние вредного фактора во время первого триместра внутриутробного развития, так как в данном случае время нормального развития центральной нервной системы ребенка оказывается минимальным [1, 64].

Тяжелая умственная отсталость, как правило, выявляется уже в первые годы жизни ребенка. Причинами интеллектуального дефицита в 60-80% случаев являются наследственные факторы – генные, хромосомные мутации, сегрегация рецессивных генов, резус-конфликтная беременность, употребление алкогольных и наркотических веществ матерью во время беременности, различные инфекционные и хронические заболевания матери, влияние химических и лекарственных препаратов. В качестве перинатальных факторов, обуславливающих умственную отсталость,

выступают недоношенность, критическая масса тела, асфиксия и родовые травмы. К постнатальным факторам относятся нейроинфекции и интоксикации после рождения ребенка, черепно-мозговые травмы. Часто тяжелые формы умственной отсталости сочетаются с аномалиями развития органов чувств, функциональными расстройствами зрительного, слухового, тактильного и других анализаторов [18, 29, 54].

По данным исследований, проведенных с целью изучения особенностей функционирования мозговых механизмов у лиц с нарушением интеллекта, выявлены физиологические нарушения психической деятельности, которые выражались в следующем [18, 29]:

- достаточно выраженные нарушения в условно-рефлекторной деятельности;
- нарушения взаимодействия процессов возбуждения и торможения; – нарушения взаимодействия сигнальных систем.

Таким образом, можно сказать, что различные формы умственной отсталости, возникшие в результате различных патологических состояний, различаются по своей этиологии и патогенезу, клиническим проявлениям, могут различаться по времени возникновения и по характеру течения. Ведущий признак, объединяющий различные формы интеллектуальной недостаточности – это недоразвитие познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, а также всей личности ребенка в целом.

К настоящему времени в научных источниках описано множество классификаций интеллектуальных нарушений, многие из которых до сих пор актуальны. Одной из первых классификаций умственно отсталых детей была систематика Э. Крепелина в начале XX века, в основе которой лежала степень тяжести интеллектуального дефекта. Согласно Э. Крепелину, все формы раннего повреждения головного мозга должны быть объединены в

единую группу «олигофрения» и классифицированы три ее степени: дебильность, имбецильность и идиотия [54].

Широко известной в отечественной дефектологической науке является систематика олигофрении М.С. Певзнер, в которой на основе клинико-этиопатогенетических принципов выделено пять основных ее форм

[29]:

- 1) неосложненная;
- 2) осложненная нейродинамическими нарушениями;
- 3) осложненная психопатоподобными формами поведения;
- 4) осложненная выраженной лобной недостаточностью;
- 5) осложненная анализаторными нарушениями.

С.С. Мнухин, основываясь на комплексе клинико-физиологических критериев, выделяет три основные формы олигофрении: стеническую, астеническую и атоническую. Д.Н. Исаев расширил данную классификацию, дополнив ее еще одной формой олигофрении – дисфорической [29, 54, 69].

Г.Е. Сухарева на основе этиопатогенетического принципа выделила 3 группы, в которые были включены все основные формы олигофрении [54]:

- 1) поражения генеративных клеток родителей (болезнь Дауна, истинная микроцефалия, энзимопатические и другие формы);
- 2) воздействие на плод в течение внутриутробного периода различных вредоносных факторов (эмбрио- и фетопатии, возникшие в связи с инфекционными заболеваниями матери во время беременности);

3) повреждения центральной нервной системы во время родов и в первые годы жизни ребенка (асфиксия, родовые травмы, интоксикации, черепно-мозговые травмы и др.).

Помимо перечисленных выше форм Г.Е. Сухарева выделила атипичные формы олигофрении, где причинами являются прогрессирующая гидроцефалия, эндокринные и другие нарушения [29, 54].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что классификации умственной отсталости весьма разнообразны, в основе каждой из них лежат различные основания и принципы.

Ведущими клиническими признаками типичных форм олигофрении являются интеллектуальная недостаточность с преимущественным недоразвитием абстрактных форм мышления и отсутствие прогрессивности интеллектуального дефекта [54].

Психическое развитие детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, формирование у них психических процессов имеет качественные отличия от развития детей с сохранным интеллектом. У детей изучаемой нами категории в дошкольном возрасте только начинает проявляться интерес к окружающим предметам и игрушкам, что означает начало развития перцептивного действия. Ребенок начинает знакомиться со свойствами различных предметов и их отношениями [14, 18, 21].

Развитие восприятия у дошкольников с нарушением интеллекта значительно отличается от нормативно развивающихся сверстников. К началу старшего дошкольного возраста дети с нарушением интеллекта могут осуществлять выбор по заданному образцу с помощью зрительного соотнесения. При этом они не могут сделать выбор из большого количества предложенных элементов, испытывают значительные трудности при распознавании близких свойств. При отсутствии направленной

коррекционной помощи ребенок с интеллектуальными нарушениями не может выполнить обобщение по выделенному признаку, выстроить ряд предметов по конкретному признаку, найти место предмета в этом ряду. Страдает также формирование целостного образа. Несмотря на то, что эти дети могут сделать выбор по образцу, они не используют поисковые способы. Их действия носят формальный характер вследствие того, что ориентировочно-исследовательская деятельность не развивается [18].

Развитие восприятия у детей данной категории неравномерное, неустойчивое, формируется в замедленном темпе, усвоенные способы действия не переносятся в новые ситуации. Синтез восприятия и слова происходит неполноценно, что отрицательно сказывается на формировании представлений об окружающем мире [18, 29, 38].

Восприятие тесно связано с мыслительными процессами. Развитие мышления у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта значительно запаздывает в своем темпе. Наглядно-действенное мышление, как первая форма мыслительной деятельности, у детей исследуемой нами категории начинает формироваться существенно поздно в сравнении с нормативно развивающимися сверстниками. Те практические задачи, которые решают дети младшего дошкольного возраста в норме, зачастую не доступны детям с интеллектуальными нарушениями даже к концу старшего дошкольного возраста. У этих детей отсутствует активный поиск решения проблемы, часто они остаются пассивными и равнодушными к результату и процессу решения задачи. Дети с нарушением интеллекта не ориентируются в пространстве, не могут использовать прошлый опыт и перенести его в новую ситуацию. Дети не могут адекватно оценить свойства объекта и отношения между объектами, в связи с чем могут применять один и тот же

непродуктивный способ решения задачи. В целом этим детям характерна низкая интеллектуальная работоспособность [38, 40].

В осуществлении мыслительной деятельности важную роль играет собственная речь ребенка. В отличие от своих нормативно развивающихся сверстников ребенок с интеллектуальными нарушениями вербально оценивает только конечный результат своих действий [18, 29].

Без своевременной коррекционной помощи такому ребенку возрастная динамика изменений в формировании наглядно-действенного мышления будет совсем незначительной. Как следствие такого отставания существенно запаздывают и имеют качественное своеобразие и остальные, более сложные формы мышления [38].

Внимание у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта характеризуется неустойчивостью, повышенной отвлекаемостью и утомляемостью. Эти дети не могут надолго сосредоточиться на каком-либо задании или виде деятельности, с трудом понимают обращенную словесную инструкцию, легко отвлекаются на посторонние раздражители и теряют интерес к выполняемой деятельности [18, 40].

Развитие мнестических процессов у детей изучаемой категории имеет качественные отличия. Процесс запоминания имеет механический характер, отсутствует осмысленность восприятия материала. Информация о предметах и явлениях, схожих по своим свойствам и характеристикам, особенно полученная в вербальной форме, быстро уподобляется и забывается, следствием чего является упрощенность и поверхностность полученных знаний. При воспроизведении усвоенного таким образом материала характерно отсутствие логической последовательности и наличие большого количества привнесений, что связано с отсутствием целенаправленности собственной деятельности [29].

В плане речевого развития дети с интеллектуальными нарушениями значительно отличаются от нормативных сверстников. Отставание в развитии речи становится заметным уже в младенчестве и продолжает усиливаться в раннем возрасте. К дошкольному возрасту дети данной категории могут различаться по степени отставании в речевом развитии: некоторые дети совсем не владеют речью, другие дети обладают небольшим словарным запасом, а третьи – владеют формально развитой речью, однако для них характерно ограниченное понимание обращенной речи, ситуативность речи и оторванность речи от деятельности. Во фразовой речи характерно наличие большого числа аграмматизмов, овладение грамматическим строем речи зачастую не происходит на протяжении всего периода дошкольного детства [7, 15].

Вследствие отставания в речевом развитии существенно страдает и коммуникативная функция речи. Дети мало взаимодействуют друг с другом, находятся просто рядом, но полноценно не общаются, а все проблемы регулируются при помощи взрослого. Наряду с вербальной коммуникацией страдают и другие формы общения – мимика, жесты. Дети плохо понимают жесты других людей, сами пользуются весьма примитивными жестами, а их мимика носит обедненный характер [15, 40].

Личность дошкольника с интеллектуальными нарушениями также отличается качественным своеобразием. Первые проявления самосознания появляются лишь в начале дошкольного возраста в виде реакций на порицания и неудачи. Поведение в большинстве случаев носит произвольный, «полевой» характер. Появляются попытки ориентироваться на взрослого, однако нормы поведения и их смысл не усваиваются [29].

В силу отставания в речевом развитии и отсутствии навыков общения с взрослыми и сверстниками, дети с нарушением интеллекта могут отвергаться, вследствие чего могут формироваться неадекватные и искаженные способы взаимодействия (например, агрессия). Кроме того, эти дети отличаются сниженной эмоциональной отзывчивостью, слабой способностью к эмоциональному заражению, подражанию. Дети не отзывчивы на похвалу и поддержку со стороны взрослого, не стремятся к сотрудничеству с ним и к самостоятельности [18, 29, 38].

Ведущей формой деятельности в дошкольном возрасте является игра. Ее развитие у детей с нарушением интеллекта также имеет своеобразные особенности. В отличие от нормативно развивающихся сверстников, у детей с нарушением интеллекта к началу дошкольного возраста предметная деятельность носит характер простых манипулятивных действий. В связи со слабостью и кратковременностью познавательного интереса к окружающим предметам процесс овладения специфическими манипуляциями происходит очень медленно, ребенок нуждается в специальном обучении. Характерно наличие неадекватных, неспецифических действий с предметами и игрушками, количество которых сокращается лишь к старшему дошкольному возрасту. Тогда появляются манипуляции, направленные на ознакомление со свойствами и отношениями объектов. К шести годам у детей с интеллектуальными нарушениями появляется больше процессуальных действий, однако истинная игровая деятельность не получает своего развития. При отсутствии своевременного специально направленного обучения ведущей деятельностью у дошкольника с нарушением интеллекта становится не игровая, а предметная деятельность. В такой игре можно увидеть отсутствие конкретного замысла, наличие

стереотипных и формальных действий, дети не используют предметы-заместители [38].

Без специального обучения остается также не развитой и продуктивная деятельность. У дошкольника с интеллектуальными нарушениями не формируются конструктивные навыки, предметный рисунок отличается своей примитивностью, фрагментарностью, без учета целостности образа, с искажением пропорций и форм предмета. Кроме того, эти дети не используют цветовую передачу как средство изображения и средство эмоциональной выразительности [18, 23].

Элементы трудовой деятельности к дошкольному возрасту у детей изучаемой категории оказываются сформированными в различной степени, что во многом зависит от особенностей семейного воспитания. Движения, выполняемые детьми при осуществлении самообслуживания, нечеткие, слабо скоординированные, недостаточно целенаправленные. Часто нарушена последовательность выполняемых действий в рамках одного навыка. При достаточной требовательности, настойчивости и терпеливости родителей дети с нарушением интеллекта способны неплохо освоить навыки самообслуживания [18, 22, 29, 38].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта отличаются своеобразием развития всех психических процессов и личности в целом. Нарушения носят тотальный, непрогредиентный характер, степень выраженности которых зависит от времени и силы воздействия вредоносного фактора. Но, несмотря на стойкий характер нарушений и замедленность формирования всех психических процессов, детям данной категории особенно необходима своевременная специальная помощь педагогов-дефектологов, а также целенаправленные усилия родителей этих детей.

2.2 Своеобразие эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

В постоянно меняющемся мире, в условиях динамичных социальноэкономических и политических изменений современная педагогическая наука и практика требуют совершенствования условий воспитания и обучения детей с различными проблемами в развитии, число которых в общей детской популяции достаточно велико.

Значительную группу среди различных дефектов развития составляет умственная отсталость. Интеллектуальные нарушения становятся заметными уже с раннего возраста и накладывают отпечаток на все психические процессы и личность ребенка в целом. Как и другие дети, дети с умственной отсталостью на протяжении всей своей жизни развиваются. С.Л. Рубинштейн в своих трудах отмечал, что даже при самых тяжелых формах умственной отсталости психика ребенка развивается, это является характерной особенностью детского возраста [64].

При специфичном развитии психики происходит и своеобразное развитие эмоционально-волевой сферы ребенка с нарушением интеллекта, проявляющееся, прежде всего, в незрелости.

Исследованием особенностей развития эмоционально-волевой сферы у детей изучаемой категории занимались Л.С. Выготский, С.С. Ляпидевский, Б.И. Шостак, Н.Л. Коломинский, Г.М. Бреслав, С.Д. Забрамная, К.С. Лебединская, Л.М. Шипицына и др. [6, 12, 13, 48, 82]. Однако большинство исследований связано с изучением психического развития и личности детей школьного возраста, что обуславливает актуальность нашего исследования.

Начальным этапом в истории изучения вопросов развития психики, формирования личности и, в частности, эмоционально-волевой сферы у

детей с нарушением интеллекта являются положения Л.С. Выготского, в которых высказывались мысли о тесной взаимосвязи интеллектуальной и эмоциональной сфер. Согласно его взглядам, развитие ребенка с интеллектуальными нарушениями подчиняется общим закономерностям развития детской психики, однако, соотношение интеллекта и аффекта у такого ребенка иное, чем в норме, что определяет специфику его психического развития [64, 73].

Эмоциональные проявления у детей изучаемой категории зависят от глубины и структуры дефекта, возраста ребенка, а также от социальной среды, в которой находится ребенок. Наличие грубых первичных нарушений в эмоциональной сфере у людей с умственной отсталостью способствует развитию специфического психопатологического характера и негативных качеств, что существенно осложняет коррекцию основного дефекта. В связи с этим изучение эмоционально-чувственной сферы людей с интеллектуальными нарушениями имеет очень важное значение [82].

О.Е. Шаповалова утверждает, что даже при легких формах олигофрении эмоционально-волевая сфера оказывается нарушенной. Незрелость данной сферы обусловлена специфическими особенностями развития интеллекта, мотивов и потребностей ребенка с умственной отсталостью [81].

В своих исследованиях О.Е. Шаповалова выявила, что дети с интеллектуальными нарушениями могут определить состояние страха по мимике и жестам человека, но дифференцировать мимические и пантомимические проявления эти дети не могут. Кроме того, в ходе экспериментов было подтверждено выдвинутое предположение о том, что дети с умственной отсталостью обладают недостаточным уровнем развития средств для выражения своих эмоций и переживаний. Дети испытывают

трудности в разграничении главных переживаний от второстепенных, вследствие чего могут давать бурные аффективные реакции в ответ на незначительные раздражители и, наоборот, проявлять слабую эмоциональную реакцию на важные и серьезные жизненные события. Для этих детей актуальными являются непосредственные переживания [73, 76, 79, 80].

В своих исследованиях С.Я. Рубинштейн подчеркивала, что даже при самых тяжелых проявлениях умственного дефекта психика ребенка развивается, это является спецификой детского возраста. Незрелость эмоционально-чувственной сферы обусловлена, прежде всего, особенностями развития потребностей, мотивов и интеллекта. В качестве симптомов нарушений эмоциональной сферы выступают повышенная раздражительность, возбудимость, неусидчивость, двигательное беспокойство, отсутствие опосредованной мотивации. В отличие от нормативно развивающихся сверстников с трудом формируются социальные чувства [82].

В целом для эмоциональной сферы детей с интеллектуальными нарушениями характерны слабая дифференцированность, бедность, примитивность чувств и переживаний. Это обусловлено наличием у ребенка примитивных потребностей. С.С. Ляпидевский и Б.И. Шостак отмечают однообразие чувств, их неустойчивость, ограниченность двумя крайними состояниями удовольствия или неудовольствия, а также появление чувств только в ответ на непосредственное воздействие раздражителя [34].

При этом согласно отечественным и зарубежным исследованиям, эмоции характеризуются живостью, поверхностностью и непрочностью. Дети весьма легко переключаются с одного переживания на другое, проявляют несамостоятельность, повышенную внушаемость в играх и

поведении, легко следуют за другими детьми. Часто проявляется неадекватность эмоций и чувств, может наблюдаться чрезмерная легкость и поверхностность оценки серьезных жизненных ситуаций [64].

В реакциях на какие-либо ситуации у детей с нарушением интеллекта отмечаются ярко выраженные основные эмоции (радость, гнев, страх и др.), при этом отсутствуют тонкие оттенки переживаний, способность к пониманию и их обозначению. Интеллектуальная недостаточность и незрелость такого ребенка, примитивность мотивационно-потребностной сферы тормозят формирование у него высших чувств [34, 64, 73, 76].

Дошкольный возраст является важным периодом в формировании эмоционально-волевой сферы, так как закладываются предпосылки к дальнейшему обучению в школе, что требует от ребенка определенной готовности к усвоению новых правил и требований.

Необходимо отметить, что базовые эмоции у детей с нарушением интеллекта относительно сохранны. Дети чувствительны к оценке собственной личности со стороны других людей. При похвале – они радуются, а когда их порицают – он сердятся, обижаются, становятся вспыльчивыми, могут проявлять негативизм, агрессию. При умеренном дефекте интеллектуальной сферы у детей присутствуют зачатки самооценки, они могут переживать обиды, насмешки. У детей с тяжелой степенью интеллектуального дефекта эмоции однообразны и недифференцированы, характерны косность и ригидность эмоциональных проявлений. В основном их базовые эмоции связаны с физиологическими потребностями, а формы проявления эмоций примитивны: крик, гримасничанье, двигательное возбуждение, агрессия и т.д. Новые ситуации вызывают чувство страха [2, 82].

Для детей младшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями характерны отзывчивость на похвалу, одобрение и порицание со стороны взрослого, способность к различению ласковой и недовольной интонации. В силу возрастных и интеллектуальных особенностей дети данной категории не могут обозначать вербально свои эмоции и переживания, однако они пытаются донести свое отношение до взрослого своими прикосновениями, улыбкой, характерным для них заглядыванием в лицо. Одновременно с этим дети могут произносить простые звуковые сочетания или неправильно произносимые простые слова [34].

Во время примитивных игровых действий, совершаемых детьми в данном возрастном периоде, взрослый может отметить то удовольствие, с которым ребенок это делает, при этом он также может сопровождать свои действия какими-либо звукоподражаниями [64].

К старшему дошкольному возрасту понимание окружающей обстановки у детей с нарушением интеллекта становится более адекватным. В сравнении с детьми более младшего возраста дети немного лучше владеют речью и уже могут выразить свое отношение криком, возгласом или поведением. Кроме того, дети могут словесно обозначить, что им нравится или не нравится, а также более или менее внятно объяснить взрослому, чего именно хотят [36, 73].

Эти дети могут слушать простейшие рассказы доступные для понимания, в которых содержатся эмоционально окрашенные компоненты, и проявлять интерес и удовольствие к простому содержанию текста. По отношению к положительным персонажам дошкольники могут выражать свое сочувствие и эмпатию доступными им словесными реакциями и невербальными способами – мимикой, жестами, а к обидчикам, злым героям выражают четко отрицательное отношение [73, 76].

В понятных для ребенка с интеллектуальными нарушениями ситуациях он способен сопереживать и сочувствовать другому человеку, способен эмоционально откликаться на обстоятельства, в которых тот оказался. Отчетливо выражено у этих детей положительное отношение к своим родным и близким, а также к воспитателям и другим педагогам, с кем сложились хорошие взаимоотношения [34, 64].

Эмоциональное развитие дошкольников с нарушением интеллекта определяется в большей степени их жизненным укладом и педагогическим воздействием (со стороны педагогов и родителей). Наличие благоприятных условий способствует сглаживанию аффективных эмоциональных реакций, формированию адекватного бытового поведения, закреплению навыков и привычек, необходимых для жизни в социуме [73].

Существенное влияние на эмоциональное развитие дошкольников с интеллектуальными нарушениями оказывает эмоционально окрашенное общение и изложение каких-либо текстов. Так, например, вместо простого запрета гораздо более эффективным является эмоциональный рассказ взрослого о какой-либо ситуации. Это имеет более длительный и устойчивый эффект в виде выполнения того, что требуется от ребенка. Сначала хорошие поступки и поведение имеют мотив заслужить похвалу и одобрительное отношение взрослого, а уже потом появляется собственно переживание чувства удовлетворения от благодарности и радости окружающих. Заметить это можно по мимике и жестам детей, их стремлению к тактильному контакту. Сочувствующее эмоциональное отношение взрослого передается ребенку и способствует к проявлению у них высших чувств [34].

Взрослый служит своеобразным эталоном для ребенка. Важную роль играет эмоциональное отношение взрослого к другим детям, как пример,

вызывающий у них эмпатию к своим сверстникам. Для детей с нарушением интеллекта очень значима похвала за хорошие поступки. Одного простого запрета недостаточно, нужно эмоционально разъяснить все последствия плохого поступка [73].

В целом детям с интеллектуальными нарушениями доступны такие простые базовые эмоции как радость, гнев, страх, удовольствие. Однако глубина их эмоциональных реакций зачастую не соответствует вызвавшей их причине. В ответ на незначительные раздражители могут возникнуть чрезмерные эмоциональные переживания, в то время как на более значимые ситуации дети могут выдавать неярко и неглубокие эмоциональные реакции [34, 73, 76].

Для дошкольников с нарушением интеллекта характерна частая смена настроения, переживание радости и удовольствия от активной деятельности, но при этом слабый интерес и неустойчивая мотивация к деятельности. Переживания такого ребенка довольно просты и элементарны [34, 64].

На своеобразие эмоциональных проявлений у детей изучаемой категории оказывают непосредственное влияние клинические особенности дефекта, тип нервной системы ребенка. У возбудимых детей эмоциональные реакции крайне лабильные, поверхностные. Выражения радости, злости, обиды проявляются бурно, импульсивно, не поддаются контролю. Движения, сопутствующие эмоциональным проявлениям, быстрые, резкие, речевое сопровождение громкое [64].

Заторможенные дети отличаются низкой эмоциональностью, однако их переживания бывают более длительными, устойчивыми и сравнительно глубокими. Эти дети пассивны, нерешительны, более вялы и тревожны. Для детей с сохранным поведением характерна большая эмоциональная

устойчивость в сравнении с детьми, у которых обнаруживается возбудимый или тормозимый тип нервной системы. Но, несмотря на большую эмоциональную стабильность, поведение и переживания этих детей отражают слабое осознание окружающей обстановки и происходящих в ней событий [34, 64].

При умственной отсталости с преобладанием психопатоподобного компонента в поведении у ребенка эмоционально-волевая сфера резко нарушена. Критичность существенно снижена, в поведении могут наблюдаться резкие аффективные реакции неадекватные ситуации, расторможенность влечений [73].

Важно отметить, что эмоциональное развитие детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта в значительной степени зависит от того, насколько правильно организован весь их жизненный уклад, присутствует ли целенаправленное и систематическое педагогическое воздействие со стороны семьи и педагогов специального образовательного учреждения [34, 64, 73].

Другой составляющей эмоционально-волевой сферы является воля, которая формируется в определенных условиях в процессе какой-либо деятельности. Как описывалось в предыдущем параграфе, становление предметной, игровой, трудовой, конструктивной и иной деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями происходит со значительным отставанием и качественным своеобразием. Следовательно, развитие волевой сферы у дошкольников с нарушениями интеллекта находится на самом начальном этапе своего становления. Ее формирование взаимосвязано с появлением речи у ребенка, которая позволяет понять необходимость того или иного способа действия. Становление произвольной регуляции собственного поведения и эмоциональных

проявлений у ребенка дошкольного возраста с интеллектуальным дефектом существенно затруднено и отстает в своих темпах. Дети с умственной отсталостью в этом возрасте не способны контролировать свои поступки, желания. Большая часть этих детей не могут подчинять свое поведение тем правилам и требованиям, которые предъявляют к ним семья, педагоги, сверстники. Действия детей в большинстве случаев импульсивны, не контролируемы, а поведение не соответствует общепринятым нормам и правилам [64].

Мотивационно-потребностная сфера у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта находится на первоначальном этапе своего развития. Интересы этих детей весьма поверхностны, не отличаются интенсивностью, имеют ситуативный характер и слабо дифференцированы, тесно связаны с увлекательностью самой деятельности и обусловлены преимущественно физиологическими потребностями. Как правило, в большинстве случаев эти дети руководствуются ближайшими простыми мотивами [34].

При коррекционно-направленном воздействии, формирующем волевою активность, развивается и умственная, речевая деятельность и личность ребенка в целом. В свою очередь, стимулирование развития мышления и речи активно воздействует на становление волевых навыков [64].

Таким образом, развитие эмоционально-волевой сферы дошкольника с интеллектуальными нарушениями имеет качественное своеобразие, которое заключается в ее незрелости, что обусловлено особенностями формирования потребностей, мотивов и интеллекта. Коррекционная работа по формированию эмоционально-волевой сферы имеет важное значение в

социализации и адаптации ребенка с нарушением интеллекта в современном обществе.

2.3 Обзор коррекционных методик по развитию

эмоционально-волевой сферы посредством игровой деятельности у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Дошкольный возраст является значимым периодом в развитии личности ребенка, в приобретении им новых знаний и навыков, в подготовке к предстоящему школьному обучению. Полноценное развитие эмоционально-волевой сферы является залогом дальнейшего гармоничного развития ребенка, его успешной социализации и адаптации в современном обществе

[6, 9, 17, 25, 42].

У детей с нарушением интеллекта особенности эмоционально-волевой сферы и ее развитие имеют качественное своеобразие, которое заключается, прежде всего, в незрелости и существенном отставании в сроках ее становления. В связи с этим вопросы коррекционной направленности образовательного процесса в дошкольный период являются очень важными и актуальными [58, 67, 75].

Теоретическими и практическими вопросами коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с проблемами в развитии занимались Г.Н. Прохорова, Т.В. Башаева, А.О. Дробинская и др.

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра. Согласно Д.Б. Эльконину, «игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [84, с. 14]. Именно игра, как доступная детям дошкольного возраста форма деятельности, является эффективным способом развития всех психических процессов,

эмоционально-волевой сферы. Понимание и собственно переживания в процессе игры, а также педагогическое воздействие взрослых позволяют ребенку с интеллектуальными нарушениями обозначить собственные эмоциональные переживания, понять их смысл и выразить свои эмоции. Игра развивает коммуникативные навыки, учит общаться со сверстниками. Любая игра подчиняется определенным правилам. Играя, ребенок учится придерживаться их, и, следовательно, развивается волевая сфера. Кроме того, игра развивает любознательность, самостоятельность, учит организовывать свою деятельность [39, 84].

Известный ученый, педагог, психолог А.С. Макаренко писал о роли игры в детском возрасте так: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре...» [68, с. 8].

В наше время большое внимание уделяется познавательному, интеллектуальному развитию детей, в то время как личностному, эмоциональному развитию посвящается не так много внимания и времени. На сегодняшний день большинство коррекционно-развивающих программ составлено для работы с интеллектуально сохранными детьми. При этом в работе с детьми с нарушением интеллекта развитие эмоционально-волевой сферы часто обделено вниманием.

Учитывая то, что ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра, вопрос разработки программ коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы посредством игровой деятельности можно считать весьма актуальным. Сюжетно-ролевая игра – наиболее сложная форма игровой деятельности. В настоящее время существует несколько

технологий проведения сюжетно-ролевых игр: Н.Я. Михайленко, Н.Ф. Тарловской, В.И. Турченко [53, 68].

Согласно технологии Н.Ф. Тарловской, главный путь развития игры лежит в общении ребенка с взрослым, а не в подражании ему. На первом этапе формирования сюжетно-ролевой игры взрослый должен совершать игровые действия относительно самого ребенка, а не игрушки, т.е. «понарошку» кормить его, катать на чем-либо и т.д. На следующем этапе происходит смена ролей. Теперь уже педагог предлагает ребенку самому выполнять те же игровые действия применительно к взрослому. При этом главная задача педагога в этих играх заключается в том, чтобы выполняемые детьми игровые действия по отношению к взрослому приносили удовольствие и переживания успешности.

Н.Ф. Тарловская считает, что не стоит часто привносить новые предметы и игрушки, гораздо полезнее для детей будет учить по-разному использовать одни и те же игрушки. В любой игре необходимо учитывать интересы и предпочтения ребенка. Если искренне и уважительно относиться к возможностям ребенка в игре, то он примет педагога как равного себе, как партнера [68].

Н.Я. Михайленко при описании технологии развития игры использует такие термины, как «руководство», «формирование», «управление» игрой. Автор предлагает начать формировать самые простые формы взаимодействия между детьми, используя любые предметы, которые можно катать (напр., мяч, машинка и др.). Такие действия стимулируют у детей взаимоподражательные действия. Сначала педагог предлагает ребенку покатать игрушку, показывая действия и руководя ими, а затем дает понять, что можно играть и друг с другом. Для этого педагог демонстрирует простую игру с другим взрослым. Как правило, освоив такого рода

взаимодействие, дети быстро научаются играть в простые игры со сверстниками. В дальнейшем со стороны педагога необходима правильная организация игрового пространства и выстраивание коммуникации детей друг с другом [53].

Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева разработали программу, в которой представили современные психолого-педагогические обучающие технологии для детей данной категории. Программа учитывает особые образовательные потребности этих детей и содержит 6 разделов, направленных на преодоление трудностей и развитие их потенциальных возможностей: «Здоровье», «Социальное развитие», «Физическое развитие и физическое воспитание», «Познавательное развитие», «Формирование деятельности», «Эстетическое развитие» [26].

Развитие эмоционально-волевой сферы, так или иначе, затрагивается в нескольких разделах программы. Работа в рамках раздела «Здоровье» содержит направление «Мир моих чувств и ощущений». Содержание этого направления знакомит детей с главными средствами познания мира – зрением, слухом, кожно-мышечной чувствительностью, обонянием и вкусовыми ощущениями. В ходе работы создаются специальные ситуации, способствующие накоплению индивидуального чувственного и эмоционального опыта, который формирует базовые представления детей о чувствах и их проявлениях в поведении и взаимоотношениях с социумом.

Раздел «Социальное развитие» включает три основных направления работы: «Я сам», «Я и другие», «Я и окружающий мир». В процессе реализации этих направлений у ребенка с интеллектуальными нарушениями формируются представления о собственных переживаемых эмоциональных состояниях, его потребностях и желаниях, формируется уверенность в себе, чувство защищенности, что способствует предупреждению появления

детских страхов. В ходе занятий педагоги формируют тактильноэмоциональные способы выражения чувства привязанности к маме и другим членам семьи, способы эмоционального реагирования на окружающих взрослых и сверстников [26].

Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, созданная авторским коллективом под руководством Л.Б. Баряевой, предполагает всестороннее развитие ребенка с нарушением интеллекта. В структуре программы выделены 3 этапа, соответствующие основным возрастным периодам развития [3].

Деятельность педагогов по развитию эмоциональной сферы детей реализуется в процессе занятий по различным направлениям: игра, ознакомление с окружающим, изобразительная деятельность, музыкальное воспитание и др. Работа ведется в ходе специально организованных игр и упражнений, направленных на формирование представлений о себе, о других детях и взрослых, на приобретение навыков взаимодействия; в процессе обучения театрализованным и сюжетно-ролевым играм; на занятиях по развитию речи; в ходе индивидуальной коррекционной работы с ребенком.

Г.Н. Лаврова раскрывает основные особенности эмоциональноволевой сферы и сюжетно-ролевой игры у детей с отклонениями в развитии, в частности у детей с нарушением интеллекта. Автор представляет программу, направленную на развитие гармоничной личности ребенка с интеллектуальными нарушениями через формирование игровой деятельности у них. Программа предполагает развитие способности ребенка ориентироваться в собственных чувствах, эмоциях и переживаниях, развитие позитивного «образа Я», воспитание самостоятельности и

уверенности в своих возможностях, формирование адекватных способов социальной коммуникации ребенка с окружающими его людьми [46].

Программа Г.Н. Лавровой включает в себя несколько разделов, такие как календарно-тематическое планирование, подробные конспекты игровых занятий для каждой возрастной группы. Игровые занятия включают различные игры и упражнения, динамические, музыкальные и сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации по сказочным историям, рассказам и событиям из жизни детей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существующие коррекционные методики включают лишь отдельные разделы, направленные на коррекцию и развитие эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. В настоящее время наблюдается недостаточное количество таких программ и методик, предназначенных именно для детей данной категории. В связи с этим важно разработать комплекс игр, направленных на коррекцию эмоционально-волевой сферы у дошкольников с нарушением интеллекта.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Дошкольное детство является важным периодом в становлении личности ребенка. В этот период формируются все когнитивные способности, особенности характера, развиваются эмоционально-волевые качества и привычки. Все это является фундаментом для дальнейшего полноценного развития личности.

Проблемами изучения детей с интеллектуальными нарушениями занимались такие известные ученые как Л.С. Выготский, Г.Е. Сухарева, М.С. Певзнер, М.Г. Блюмина, В.В. Ковалев, В.В. Лебединский, И.Л. Юркова, А.А. Катаева, Е.А. Стребелева и др.

Категория детей с нарушением интеллекта представляет собой весьма разнородную группу. Понятием «умственная отсталость» обозначается стойкое непрогредиентное снижение познавательной деятельности ребенка, в основе которого лежит органическое повреждение головного мозга. Важно отметить, что при данном виде нарушения развития страдает не только интеллектуальная, но и эмоционально-волевая, коммуникативная сфера, формируются специфические особенности личности, которые затрудняют процесс социализации ребенка. Понятие «умственная отсталость» является общим, включающим разнообразные формы патологии, которые проявляются в недоразвитии познавательной сферы.

Психическое развитие дошкольников с нарушением интеллекта, формирование у них психических процессов имеет качественные отличия от развития детей с сохранным интеллектом. У детей исследуемой категории в дошкольном возрасте только начинает проявляться интерес к окружающим предметам и игрушкам, ребенок начинает знакомиться со свойствами различных предметов и их отношениями. При специфичном развитии психики происходит и своеобразное развитие эмоционально-

волевой сферы ребенка с нарушением интеллекта, проявляющееся, прежде всего, в незрелости. Эмоциональные проявления у детей с интеллектуальными нарушениями зависят от глубины и структуры дефекта, возраста ребенка, а также от социальной среды, в которой находится ребенок. Незрелость исследуемой сферы обусловлена специфическими особенностями развития интеллекта, мотивов и потребностей ребенка с умственной отсталостью.

В целом для эмоциональной сферы детей с интеллектуальными нарушениями характерны слабая дифференцированность, бедность, примитивность чувств и переживаний. При этом эмоции характеризуются живостью, поверхностностью и непрочностью. Дети легко переключаются с одного переживания на другое, проявляют несамостоятельность, повышенную внушаемость в играх и поведении, легко следуют за другими детьми.

В реакциях на какие-либо ситуации у детей с нарушением интеллекта отмечаются ярко выраженные основные эмоции (радость, гнев, страх и др.), при этом отсутствуют тонкие оттенки переживаний, способность к пониманию и их обозначению. Интеллектуальная недостаточность и незрелость такого ребенка, примитивность мотивационно-потребностной сферы тормозят формирование у него высших чувств.

Становление произвольной регуляции собственного поведения и эмоциональных проявлений у ребенка дошкольного возраста с интеллектуальным дефектом существенно затруднено и отстает в своих темпах. Дети с умственной отсталостью в этом возрасте не способны контролировать свои поступки, желания. Большая часть этих детей не могут подчинять свое поведение тем правилам и требованиям, которые предъявляют к ним семья, педагоги, сверстники. Действия детей в

большинстве случаев импульсивны, не контролируемы, а поведение не соответствует общепринятым нормам и правилам.

Качественное своеобразие эмоционально-волевой сферы у дошкольников с нарушением интеллекта требует своевременно организованной коррекционной работы. В настоящее время различными авторами разработаны коррекционные программы для работы с детьми данной категории.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1 Методики обследования эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Процесс изучения эмоционально-волевой сферы представляет определенные сложности ввиду того, что к настоящему времени разработано не так много методик, позволяющих объективно оценить все ее особенности. Еще большей сложностью является исследование эмоционально-волевых проявлений у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями. Количество методик, позволяющих это сделать, значительно ограничено.

Рассмотрим подробнее методики, использованные в нашем исследовании.

1. Методика «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний». Разработана Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой для исследования эмоциональной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста [72].

Целью данной методики является изучение способности ребенка к эмпатии как возможности воспринимать и анализировать эмоциональное состояние другого человека, участвующего в коммуникации, по наблюдению.

Стимульный материал состоит из:

- 1) 6 портретных картинок с изображением определенного эмоционального состояния (автором предлагаются наборы, учитывающие гендерный признак);
- 2) 12 сюжетных картинок с изображением персонажей, выражающих определенное эмоциональное состояние;
- 3) 12 рассказов к указанным сюжетным картинкам.

Исследование по методике Л.Ф. Фатиховой, А.А. Харисовой предполагает индивидуальную форму диагностики и включает два этапа. На первом этапе ребенку необходимо дифференцировать эмоциональные состояния и словесно их обозначить. Педагог поочередно демонстрирует картинки, изображающие определенное эмоциональное состояние, и просит назвать настроение изображенного на картинке мальчика или девочки, какие чувства испытывает указанный персонаж. Все ответы ребенка фиксируются в протоколе. Для диагностики мальчиков используются картинки с изображением мальчика, а для девочек – набор картинок с нарисованной девочкой. Согласно мнению авторов данной методики, использование изображений с учетом гендерного аспекта позволяет ребенку лучше «вжиться» в образ изображенной эмоции и идентифицировать этот образ с эмоциями и чувствами персонажей сюжетных картинок на следующем этапе диагностики.

Следующий этап диагностики предполагает работу с рассказами и сюжетными картинками. Перед ребенком выкладывают портретные

картинки с изображением эмоциональных состояний, затем показывают сюжетную картинку и читают соответствующий рассказ. Ребенку необходимо сравнить сюжетную картинку с портретными и назвать эмоцию, которую испытывает персонаж на картинке. В случае если ребенок не может вербализовать свой ответ, то его просят показать картинку. Результаты фиксируются в протоколе.

Оценка результатов на первом этапе диагностики:

2 балла – за каждый верный ответ; 1 балл –

за ответ, приближенный к верному; 0

баллов – неправильный ответ.

Оценка результатов на втором этапе диагностики:

2 балла – за верный ответ и правильное соотнесение с портретной картинкой;

1 балл – за приблизительный ответ и правильное соотнесение с портретной картинкой;

0 баллов – за неверный ответ и (или) за неправильное соотнесение с портретной картинкой.

Успешность выполнения заданий определяется по итоговой сумме баллов двух этапов диагностики. Максимальный результат равен 36 баллам: 12 баллов по итогам первой серии, 24 балла по итогам выполнения второй серии. Авторы методики также приводят описание и диапазон балльных оценок, характерных для детей дошкольного и младшего школьного возраста с сохранным интеллектом, с задержкой психического развития и с умственной отсталостью.

Уровень развития:

31-36 – высокий

21-30 – выше среднего

11-20 – средний

4-10 – ниже среднего

0-3 – низкий

2. Методика «Сказка» – разработана Л.Ф. Фатиховой для обследования дошкольников и младших школьников и предназначена для выявления способности детей оценивать поступки других, умения идентифицировать себя с другими, прогнозировать ситуацию в зависимости от совершенного поступка, выявление степени сформированности нравственных качеств [72].

Стимульный материал представлен в виде сюжетных картинок к сказке «Волк и заяц», текста самой сказки и двух комплектов карточек с изображенными детскими лицами в различных эмоциональных состояниях.

Процедура проведения исследования по данной методике: взрослый предъявляет ребенку картинку, на которой изображен сюжет сказки, и читает отрывок или полный текст сказки. После этого, оставив картинку в поле зрения ребенка, взрослый беседует с ним по прослушанной сказке. В ходе беседы задаются вопросы о содержании сказки, ее главных героях, их чувствах, отношении ребенка к персонажам сказки и возможных последствиях их поведения.

В случае если ребенок затрудняется отвечать на вопросы, взрослый задает наводящие вопросы. При возникновении затруднений в обозначении своих представлений о поступках и чувствах персонажей, ребенку показывают картинки с изображением различных эмоций и предлагают выбрать подходящую. Если возникают трудности в передаче сюжета сказки, то взрослый напоминает его и указывает на соответствующие сюжетные картинки, а затем вновь задает вопросы по содержанию сказки.

Оценка результатов выполнения заданий и соответствующие уровни развития:

4 балла (высокий уровень) – ребенок понимает скрытый смысл сказки, отвечает на вопросы, верно интерпретирует поступки главных героев, адекватно распознает чувства героев и оценивает их поступки.

2,5-3 балла (средний уровень) – в своих ответах ребенок допускает неточности, поступки и чувства персонажей интерпретирует чаще исходя из конкретных ситуаций из собственного опыта, в рассуждениях ребенка можно наблюдать инфантилизм.

1,5-2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок улавливает смысл сказки и с помощью наводящих вопросов и подсказок взрослого называет некоторые эмоциональные состояния героев.

0,5-1 балл (низкий уровень) – ребенок не способен интерпретировать поступки персонажей, но может правильно соотнести карточки с изображением соответствующих эмоциональных состояний, при этом не всегда их называет.

0 баллов (очень низкий уровень) – ребенок не способен выполнить задание даже при помощи взрослого, не может идентифицировать изображения эмоциональных состояний на картинках с эмоциями персонажей сказки.

Исследование по методике «Сказка» проводится в индивидуальной форме. Данные, полученные в ходе исследования, фиксируются в специальном протоколе, который прилагается автором методики.

Л.Ф. Фатихова дает описательную характеристику и диапазон балльных оценок, характерных для детей дошкольного и младшего школьного возраста с сохранным интеллектом, с задержкой психического развития и с умственной отсталостью.

3. Методика «Изучение волевых проявлений» (Г.А. Урунтаева) [71]. Данная методика разработана Г.А. Урунтаевой с целью изучения особенностей волевой регуляции у детей дошкольного возраста. Процедура проведения исследования заключается в наблюдении за ребенком в ходе различных видов деятельности.

Анализ полученных в ходе наблюдения данных проводится по следующей схеме:

1. Способен ли ребенок удерживать и достигать поставленные взрослым цели, а также ставить перед собой цель самостоятельно, руководствоваться ею в ходе какой-либо деятельности и достигать результата. Причины того, что цель не достигается.

2. Умеет ли ребенок сдерживать свои эмоциональные переживания (например, при болезненных ощущениях ребенок способен не заплакать) и непосредственные желания (в ситуации, когда хочется играть, ребенок помогает дежурным; не выкрикивает на занятии, а ждет своей очереди).

3. Какие волевые качества сформированы у ребенка:

– дисциплинированность: способен ли ребенок подчиняться правилам поведения и деятельности; может ли выполнять требования взрослого, и насколько точно; каковы причины невыполнения требований взрослого; как реагирует на предъявляемые требования (выполняет охотно и сразу, точно и правильно; выполняет после напоминаний с неточностями; не выполняет; демонстрирует негативную реакцию); насколько осознанно подчинение правилам поведения и деятельности;

– самостоятельность: может ли ребенок выполнять какие-либо действия без участия взрослого или другого ребенка (постоянно; в

зависимости от ситуации и рода деятельности – необходимо указать каких), не умеет;

– настойчивость: способен ли ребенок достичь цели в ситуации неуспеха, каких-либо трудностей, помех, может ли доводить начатое дело до своего завершения; как он реагирует на возникающие перед ним препятствия;

– организованность: может ли ребенок рациональным образом организовать собственную деятельность, действовать сосредоточенно;

– инициативность: способен ли ребенок проявлять инициативу; каким образом и в каком виде деятельности она проявляется.

4. Какие волевые привычки сформированы у ребенка: культурногигиенические (привычки регулярно поддерживать чистоту своего тела), привычка к регулярному труду, к напряженной деятельности.

На основе наблюдения и зафиксированных данных можно сделать выводы о том, насколько сформированы и развиты волевые качества у ребенка.

4. Изучение произвольного поведения (Г.А. Урунтаева) [71]. Для проведения исследования по данной методике необходимо приготовить привлекательные для ребенка игрушки, конструктор. Исследование состоит из двух серий и проводится с каждым ребенком индивидуально.

Первая серия – «не подглядывай». Педагог говорит ребенку о том, что для него есть интересная игра, но, чтобы в нее поиграть, нужно подождать, пока взрослый подготовит все необходимое. Самое главное – нельзя подглядывать за тем, что делает взрослый, «иначе будет не интересно». Педагог сообщает ребенку, что нужно подождать 3 минуты с закрытыми глазами. Тем временем сам педагог делает видимость активной подготовки к игре. Через 3 минуты ребенку дают обещанную ему игру.

В случае если ребенок не выдерживает и открывает глаза раньше времени, педагог делает вид, что не заметил этого, и все равно дает ему игру. Если же ребенок выдерживает все 3 минуты, то можно продлить испытание до 4 минут, но не больше.

Вторая серия – «дождись своей очереди». Данная серия проводится с участием двух детей. Взрослый предлагает одному ребенку поиграть в новую игру, а другому ребенку (испытуемому) подождать своей очереди с закрытыми глазами 3 минуты и не подглядывать.

Проведение данной методики предполагает фиксацию времени, в течение которого ребенок способен ждать с закрытыми глазами; число подглядываний в течение 3 минут эксперимента; особенности поведения в ходе ожидания, количество и репертуар самостоятельных действий ребенка.

Под самостоятельными действиями подразумеваются действия, которые совершаются в процессе ожидания, средства самоорганизации:

Запрещающие действия – ограничение возможности наблюдать действия педагога, создание внешнего запрета;

Замещающие действия – ребенок переключает себя на другие действия (внешние – поправляет одежду, пододвигает стул, рисует что-то, постукивает рукой или ногой какую-то мелодию и т.д.; внутренние – чуть слышно шевелит губами, слегка напевает мелодию и др.).

Обработка полученных данных предполагает сравнение количественных показателей выполненного задания, а также установление отличий по признаку произвольности поведения ребенка.

Таким образом, вышеописанные методики позволят выявить особенности развития эмоционально-волевой сферы у дошкольников с нарушением интеллекта. Данные методики являются наиболее информативными и доступными для детей изучаемой категории, а также

валидными и надежными для проведения научно-исследовательской работы.

3.2 Состояние эмоционально-волевой сферы у дошкольников с нарушением интеллекта

Исследование проводилось на базе дошкольного отделения МБОУ «С(К)ОШ №119 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 7 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет), из них 4 девочки и 3 мальчика.

В процессе обследования детям последовательно предъявлялись методики, направленные на исследование особенностей эмоционально-волевой сферы. Используемые для диагностики методики применимы при работе с детьми исследуемой категории.

При выполнении методики по изучению способности к распознаванию эмоциональных состояний Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта испытывали значительные трудности.

Количественная оценка результатов, полученных детьми при выполнении методики, приведено в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования по методике «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» (Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова) (констатирующий эксперимент)

№ п/п	Имя ребенка	1 серия	2 серия	Итоговый балл	Уровень развития
1	Алина И.	1	0	1	Низкий
2	Александр К.	2	1	3	Низкий
3	Ляйсан К.	1	1	2	Низкий
4	Виктория П.	2	1	3	Низкий
5	Артем О.	1	1	2	Низкий
6	Елисей Б.	1	0	1	Низкий

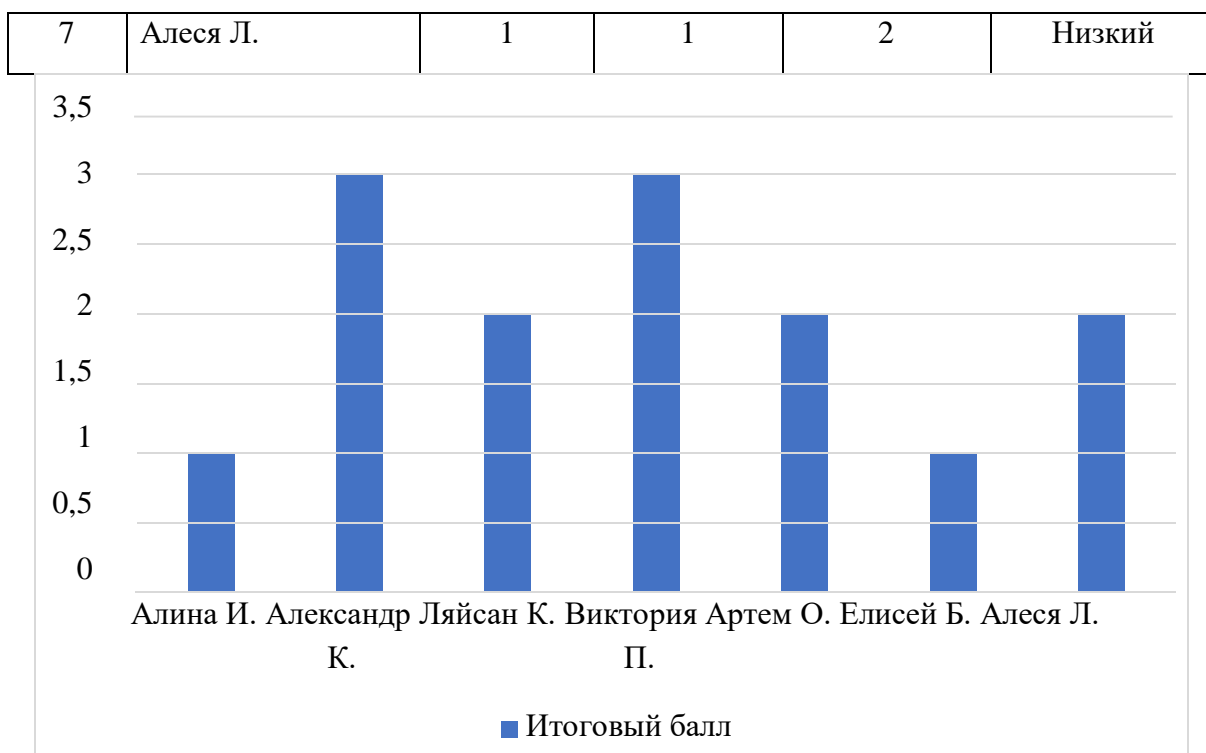


Рис. 3.1. Результаты исследования по методике «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» (Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова) (констатирующий эксперимент)

Из предъявляемых в первой серии карточек с изображением того или иного эмоционального состояния большинство детей не смогли правильно дифференцировать и вербализовать все эмоции. Чаще всего верно обозначались эмоции радости и грусти. Определение других эмоциональных состояний оказалось малодоступным для детей, в особенности определение эмоций удивления, страха и спокойствия.

При выполнении заданий во второй серии практически все дети исследуемой группы не смогли распознать эмоциональные состояния на сюжетных картинках при чтении рассказа и найти данные состояния среди портретных картинок. Таким образом, мы видим, что 100% детей по результатам выполнения данной методики имеют низкий уровень развития эмоциональной сферы.

При выполнении методики «Сказка» Л.Ф. Фатиховой можно сделать вывод о том, что 42% детей (3 ребенка) смогли соотнести карточки с

изображением соответствующего эмоционального состояния, но словесно не обозначили его, полученные баллы соответствуют низкому уровню развития. Остальные 48% детей (4 ребенка) не смогли идентифицировать изображения эмоциональных состояний на картинках с эмоциями героев сказки, не поняли смысл сказки и предъявляемых к ней вопросов, не смогли определить эмоциональные состояния главных героев сказки даже при предъявляемой помощи; полученные результаты соответствуют очень низкому уровню развития. Результаты выполнения данной методики представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования по методике «Сказка» (Л.Ф. Фатихова) (констатирующий эксперимент)

№ п/п	Имя ребенка	Количество баллов	Уровень развития
1	Алина И.	0,5	Низкий
2	Александр К.	0,5	Низкий
3	Ляйсан К.	0	Очень низкий
4	Виктория П.	0	Очень низкий
5	Артем О.	0	Очень низкий
6	Елисей Б.	0,5	Низкий
7	Алеся Л.	0	Очень низкий

Методика Г.А. Урунтаевой «Изучение волевых проявлений» в ходе наблюдения в ситуациях игровой деятельности и на занятиях позволила выявить особенности волевой сферы у старших дошкольников с нарушением интеллекта. Результаты выполнения данной методики отображены в таблицах 3-5.

Таблица 3 – Результаты исследования по методике «Изучение волевых проявлений» (Г.А. Урунтаева) в игровой деятельности (констатирующий эксперимент)

Имя ребенка	Удержание и достижение цели	Сдерживание эмоций	Волевые качества				
			Дисциплинированность	Самостоятельность	Настойчивость	Организованность	Инициативность
Алина И.	-	-	-	-	-	+	+
Александр К.	+	-	-	+	+	+	+
Ляйсан К.	+	-	+	-	-	-	+
Виктория П.	-	-	-	-	+	+	+
Артем О.	-	-	+	-	-	-	+
Елисей Б.	-	-	-	+	+	-	+
Алеся Л.	+	-	+	+	-	+	+

Таблица 4 – Результаты исследования по методике «Изучение волевых проявлений» (Г.А. Урунтаева) на занятиях (констатирующий эксперимент)

Имя ребенка	Удержание и достижение цели	Сдерживание эмоций	Волевые качества				
			Дисциплинированность	Самостоятельность	Настойчивость	Организованность	Инициативность
Алина И.	+	-	+	-	-	-	-
Александр К.	+	+	+	+	+	-	-
Ляйсан К.	+	-	+	-	+	-	-
Виктория П.	-	-	+	-	-	-	+
Артем О.	-	-	+	-	-	-	-
Елисей Б.	-	+	+	-	-	-	+

Алеся Л.	+	+	+	+	+	-	+
----------	---	---	---	---	---	---	---

Таблица 5 – Результаты исследования по методике «Изучение волевых проявлений» (Г.А. Урунтаева) (сформированность волевых привычек) (констатирующий эксперимент)

Имя ребенка	Волевые привычки		
	Культурногигиенические навыки	К регулярному труду	К напряженной деятельности
Алина И.	+	-	-
Александр К.	-	+	-
Ляйсан К.	+	+	-
Виктория П.	+	+	-
Артем О.	-	-	-
Елисей Б.	-	-	-
Алеся Л.	+	+	-

Опишем полученные результаты в соответствии с параметрами, выделенными Г.А. Урунтаевой.

В процессе игровой деятельности 3 ребенка (42%) проявили способность к удержанию и достижению цели, поставленной самостоятельно. На занятиях удерживали и достигали цель, поставленную педагогом, 4 ребенка (48%). Дети, которые испытывали трудности удержания и достижения цели как на занятиях, так и в игре, проявляли пассивность, повышенную отвлекаемость, при появлении трудностей в выполнении заданий отказываются от дальнейших действий.

При исследовании способности сдерживать свои эмоциональные переживания обнаружилось, что лишь 3 ребенка в процессе занятий с педагогом могут сдерживать свои эмоции и непосредственные желания. Большинство детей как в игре, так и в ходе занятий, при выполнении трудных заданий могли уйти, бросить игрушку, сломать постройку из

конструктора, толкнуть другого ребенка, расплакаться, проявить злость, импульсивность, отказаться от выполнения задания.

При исследовании волевых качеств было выявлено, что на занятиях с педагогом все дети проявляют дисциплинированность, выполняют предъявляемые педагогом требования. При этом в процессе игровой деятельности лишь 3 ребенка соблюдали игровые правила и правила поведения, требования воспитателей.

Самостоятельность в игровой деятельности была отмечена у 3 дошкольников (42%), на занятиях с педагогом – у 2 детей (28%). Эти дети вполне самостоятельно выполняли ряд требований взрослых, без напоминаний, доводили начатые действия до конца. Дошкольники, у которых не наблюдались признаки самостоятельности, нуждались в руководстве взрослых, в напоминании с их стороны (собери игрушки, помой руки и т.д.).

Настойчивость как на занятиях, так и в игре проявили 3 ребенка (42%). Дети в ситуации появления затруднений смогли проявить упорство, они могли переспросить воспитателя, использовать дополнительные средства (например, взять еще детали конструктора, другую игрушку, еще один стул и т.д.).

4 ребенка (56%) показали способность организовать свою игровую деятельность: берут необходимые игрушки и предметы для организации знакомой им игры, воспроизводят последовательность определенных игровых действий. Остальные дети не могут самостоятельно организовать свою игровую деятельность, требуется помощь и участие взрослого. В процессе занятий полностью самостоятельно дети не способны организовать процесс выполнения заданий, им требуется руководство педагога.

Инициативу в ходе игровой деятельности проявили все дети, в большинстве случаев это наблюдалось при проведении свободных игр. Дети предлагали свои варианты игры, определенные способы действия с теми или иными предметами. На занятиях инициативность проявлялась у 3 детей (42%).

Анализируя сформированность волевых привычек у детей исследуемой группы, можем отметить, что наиболее сформированными являются культурно-гигиенические навыки: дети практически без напоминаний со стороны взрослого моют руки перед приемом пищи, после прогулок и т.д. (4 ребенка). Дети помогают в подготовке при сервировке стола перед приемом пищи, и делают это без каких-либо затруднений. 4 ребенка (56%) проявляют готовность к регулярному труду: помогают воспитателю на участке во время прогулки, собирают игрушки после игр, по просьбе педагога помогают приготовить к занятиям. При этом в ходе какой-либо напряженной деятельности у детей не проявляются волевые привычки, дети могут отказываться от выполнения трудных заданий, требующих сосредоточения, умственного напряжения, определенных усилий.

Таким образом, по итогам проведенной методики, направленной на изучение особенностей волевых проявлений у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями, можно отметить, что у детей слабо сформированы волевые качества и привычки, что проявляется как в процессе игровой деятельности, так и на занятиях с педагогом.

Следующим шагом в исследовании было проведение методики Г.А. Урунтаевой «Изучение произвольного поведения». Полученные результаты представлены в таблице 6 и на рисунке 3.2.

Таблица 6 – Результаты исследования по методике «Изучение произвольного поведения» (Г.А. Урунтаева) (констатирующий эксперимент)

№ п/п	Имя ребенка	Время ожидания (мин)	Количество подглядываний	Количество самостоятельных действий
1	Алина И.	1	3	1
2	Александр К.	1,5	2	2
3	Ляйсан К.	1,5	3	1
4	Виктория П.	1	2	2
5	Артем О.	1,5	4	1
6	Елисей Б.	1,5	3	2
7	Алеся Л.	1	4	2

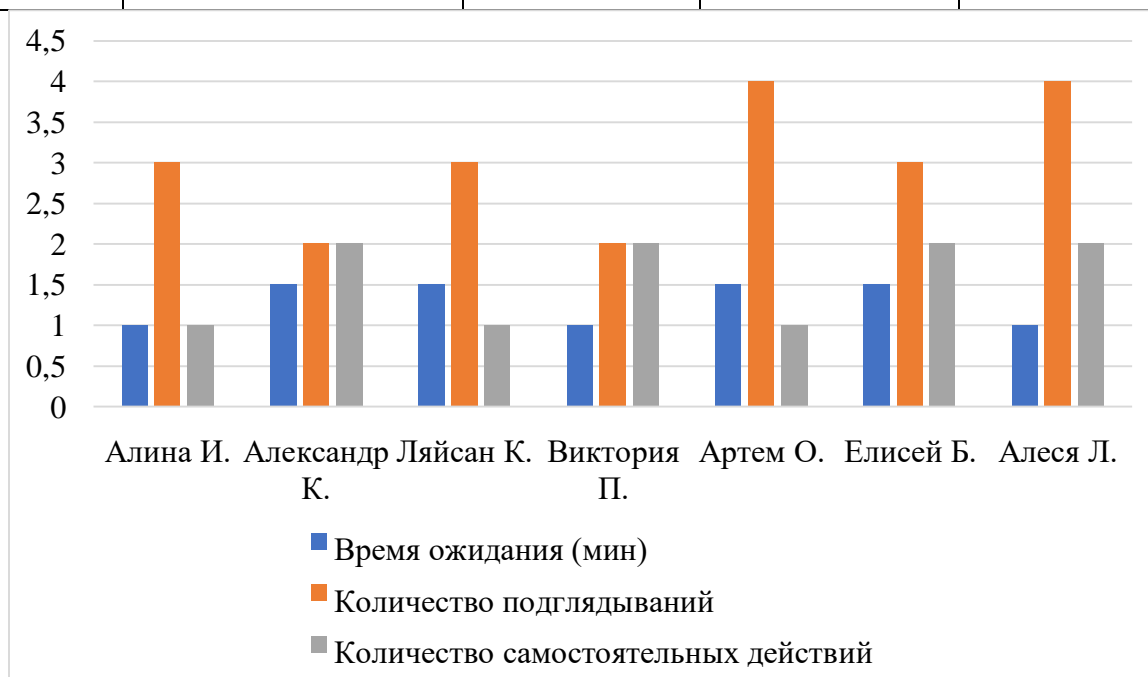


Рис. 3.2. Результаты исследования по методике «Изучение произвольного поведения» (Г.А. Урунтаева) (констатирующий эксперимент)

Количественные показатели, полученные по данной методике, позволяют сделать вывод о том, что время ожидания колеблется от 1 до 1,5 минут, детям трудно ожидать длительное время с закрытыми глазами, они не могут проявить волю, не способны контролировать свое поведение. Все дети часто подсматривали, проявляли нетерпение, заявляли о том, что тоже

хотят поиграть, сердились, делали много произвольных движений руками, с трудом могли дождаться своей очереди.

Таким образом, результаты, полученные в ходе проведенного исследования с использованием вышеперечисленных методик, позволяют сделать некоторые выводы. Дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта в большинстве случаев с трудом дифференцируют эмоциональные состояния, часто не могут назвать соответствующие эмоции, затрудняются соотнести изображение той или иной эмоции с конкретным персонажем сюжетной картинки. Наиболее доступным оказывается понимание эмоций радости и грусти. Волевые качества и привычки сформированы слабо, дети не могут контролировать свои эмоциональные переживания и непосредственные желания, испытывают существенные затруднения при постановке и достижении цели, недостаточно настойчивы и организованны в процессе деятельности, нуждаются во внешней помощи и контроле со стороны взрослого. Выявленные особенности требуют своевременной коррекции и грамотного психолого-педагогического сопровождения.

3.3 Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушением интеллекта по развитию эмоционально-волевой сферы посредством игровой деятельности

По результатам проведенного констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что эмоционально-волевая сфера у старших дошкольников с нарушением интеллекта имеет качественное своеобразие. Дети плохо дифференцируют эмоциональные состояния, не могут вербально их обозначить, испытывают значительные затруднения при распознавании эмоций у персонажей картинок, соотнесении изображения

конкретной эмоции с изображенным персонажем. Кроме того, можно отметить, что у дошкольников с интеллектуальными нарушениями слабо сформированы волевые качества и привычки, что проявлялось как в процессе игровой деятельности, так и на занятиях с педагогом, дети не могут проявить волю, не могут контролировать свое поведение.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о необходимости коррекционной работы по развитию эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

С целью достижения максимальной эффективности коррекционной деятельности по развитию эмоционально-волевой сферы у детей изучаемой категории необходимо соблюдать принципы психолого-педагогического сопровождения: непрерывности, системности процесса сопровождения, поддержки и развития индивидуальности каждого ребенка, обеспечения его субъектной позиции, взаимодействия специалистов, участвующих в процессе сопровождения.

Коррекционная деятельность осуществлялась на протяжении учебного года. Занятия с детьми проводились как в индивидуальной, так и в подгрупповой форме.

Для реализации коррекционной работы нами был разработан комплекс игр, направленных на развитие эмоционально-волевой сферы у дошкольников с нарушением интеллекта. В данный комплекс вошли игры таких авторов, как С.В. Крюковой, Н.П. Слободяник [43], Т.А. Данилиной, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степиной [19], И.В. Ковалец [41], Е.К. Лютовой, Г.Б. Мониной [50]. Все игры по развитию эмоционально-волевой сферы можно разделить на 2 направления, в соответствии с их назначением: 1) развитие эмоциональной сферы; 2) развитие волевых навыков.

Перечень названий игр, направленных на развитие эмоциональноволевой сферы у дошкольников с нарушением интеллекта, представлен в таблице 7.

Таблица 7 – Комплекс игр и упражнений для развития эмоциональноволевой сферы у дошкольников с нарушением интеллекта

№ п/п	Название игры
1	2
I Направление – развитие эмоциональной сферы	
1	Мое настроение
2	Лица
3	Собери эмоцию
4	Мимическая гимнастика
5	Маски
6	Угадай эмоцию наощупь
7	Выражение эмоций
8	Ролевая гимнастика
9	Лото настроений
10	Пиктограммы
11	Зеркало
12	День рождения

Продолжение таблицы 7

1	2
13	Тренируем эмоции
14	Этюд на выражение эмоции
15	Дождь и дождик
II Направление – развитие волевой сферы	
16	Море волнуется
17	Пожарные
18	Солнышко и дождик
19	Раздувайся, пузырь!
20	Раз, два, три, беги!

21	Психологическая лепка
22	Спящий дракон
23	Дракон кусает свой хвост
24	Иголка и нитка
25	Цветные мыши
26	Сова
27	Лохматый пес
28	Смелые мышки
29	Черепашьи бега
30	Разведчики

Подробное описание предложенных в таблице игр представлено в приложении 2.

Использование игр и упражнений из разработанного комплекса предполагает подготовку дидактического материала для проведения занятий: маски с изображением эмоциональных состояний, отдельные картинки-пиктограммы эмоций, разрезные пиктограммы эмоций, простые сюжетные картинки с изображением эмоциональных состояний у главных персонажей и т.д.

Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушением интеллекта в рамках нашего исследования подразумевает реализацию коррекционной работы по развитию эмоционально-волевой сферы у детей изучаемой категории. Для качественной и эффективной коррекции нарушений предполагается включение в работу с детьми всех специалистов, участвующих в психолого-педагогическом сопровождении: учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда, воспитателей групп. Игры и упражнения по развитию волевых качеств и навыков помимо указанных специалистов применялись также инструктором по физической культуре на занятиях по физическому воспитанию детей. На занятиях в течение учебного года каждое упражнение проигрывалось специалистами

неоднократно, что способствовало усвоению и закреплению у детей полученных знаний и навыков. В ходе занятий основной задачей педагогов, применяющих упражнения из разработанного комплекса, являлось эмоционально заинтересовать и простимулировать этот интерес к играм, поддерживать и поощрять детей за участие и стремление выполнить задание.

Таким образом, нами был разработан комплекс игр, направленных на развитие эмоционально-волевой сферы у дошкольников с нарушением интеллекта. Согласно выдвинутой нами гипотезе данный комплекс должен обеспечить эффективность коррекционной работы и психологопедагогического сопровождения данной категории детей в целом.

3.4 Анализ результатов исследования

С целью определения эффективности проведенной коррекционной работы по развитию эмоционально-волевой сферы у дошкольников с нарушением интеллекта посредством игровой деятельности нами был проведен контрольный эксперимент. Для этого мы провели повторную диагностику детей изучаемой категории с помощью тех же методик. Проанализировав полученные результаты, мы увидели положительную динамику.

Количественная оценка результатов, полученных при выполнении методики «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой, приведено в таблице 8 и на рисунке 3.3.

Таблица 8 – Результаты исследования по методике «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» (Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова) (контрольный эксперимент)

№ п/п	Имя ребенка	Итоговый балл (констатирующий эксперимент)	Уровень развития	Итоговый балл (контрольный эксперимент)	Уровень развития
1	Алина И.	1	Низкий	3	Низкий
2	Александр К.	3	Низкий	4	Ниже среднего
3	Ляйсан К.	2	Низкий	3	Низкий
4	Виктория П.	3	Низкий	4	Ниже среднего
5	Артем О.	2	Низкий	3	Низкий
6	Елисей Б.	1	Низкий	2	Низкий
7	Алеся Л.	2	Низкий	4	Ниже среднего

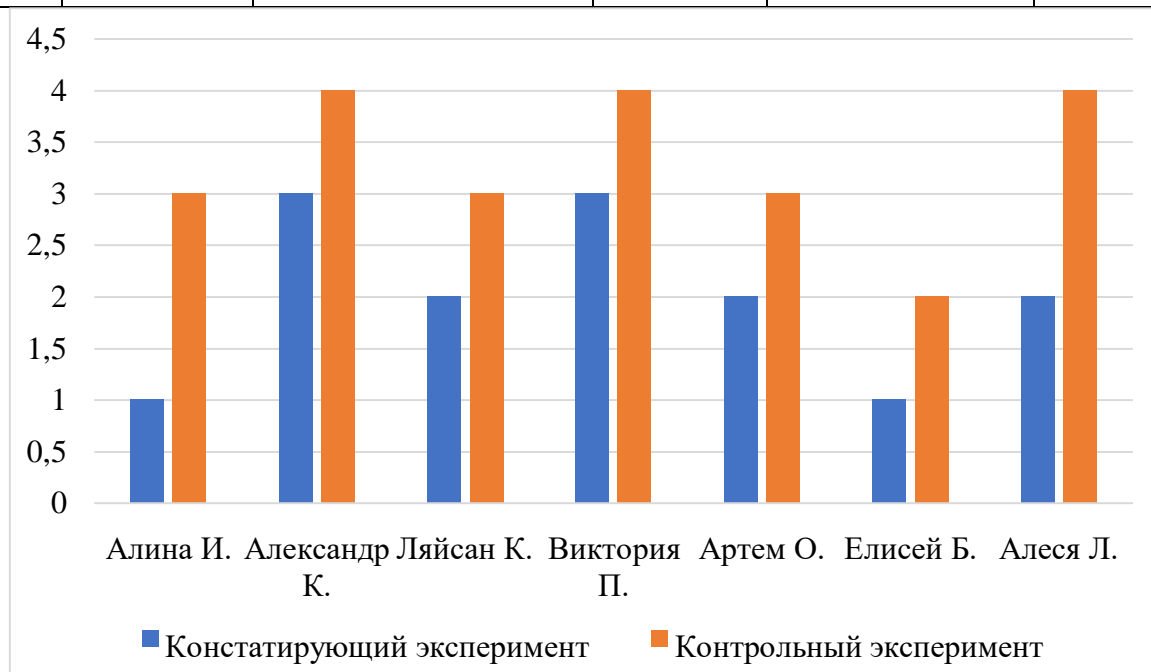


Рис. 3.3. Результаты исследования по методике «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» (Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова) (контрольный эксперимент)

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что в сравнении с констатирующим экспериментом 42% детей (3 ребенка) исследуемой категории имеют уровень развития ниже среднего. Это дает основание говорить о наличии положительной динамики в развитии

эмоциональной сферы. Эти дети смогли правильно дифференцировать и словесно обозначить 2-3 эмоциональных состояния. Из заданий второй серии дети смогли соотнести обозначенную эмоцию с 1 портретной картинкой. 4 ребенка (56%) имеют прежний низкий уровень развития, однако количество баллов они получили больше.

По результатам выполнения методики «Сказка» Л.Ф. Фатиховой у детей исследуемой группы можно отметить положительную динамику: 3 ребенка (42%) смогли распознать эмоциональное состояние главного персонажа сказки, соотнести его с изображением соответствующей эмоции, но не смогли словесно обозначить и интерпретировать поступки героев сюжета. 4 ребенка (56%) смогли идентифицировать эмоциональное состояние и соотнести с эмоцией персонажа картинки, а также словесно обозначили название эмоции. Полученные баллы у 100% детей соответствуют низкому уровню развития. Результаты выполнения данной методики представлены в таблице 9 и на рисунке 3.4.

Таблица 9 – Результаты исследования по методике «Сказка» (Л.Ф. Фатихова) (контрольный эксперимент)

№ п/п	Имя ребенка	Количество баллов	
		Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
1	Алина И.	0,5	1
2	Александр К.	0,5	1
3	Ляйсан К.	0	0,5
4	Виктория П.	0	0,5
5	Артем О.	0	0,5
6	Елисей Б.	0,5	1
7	Алеся Л.	0	1

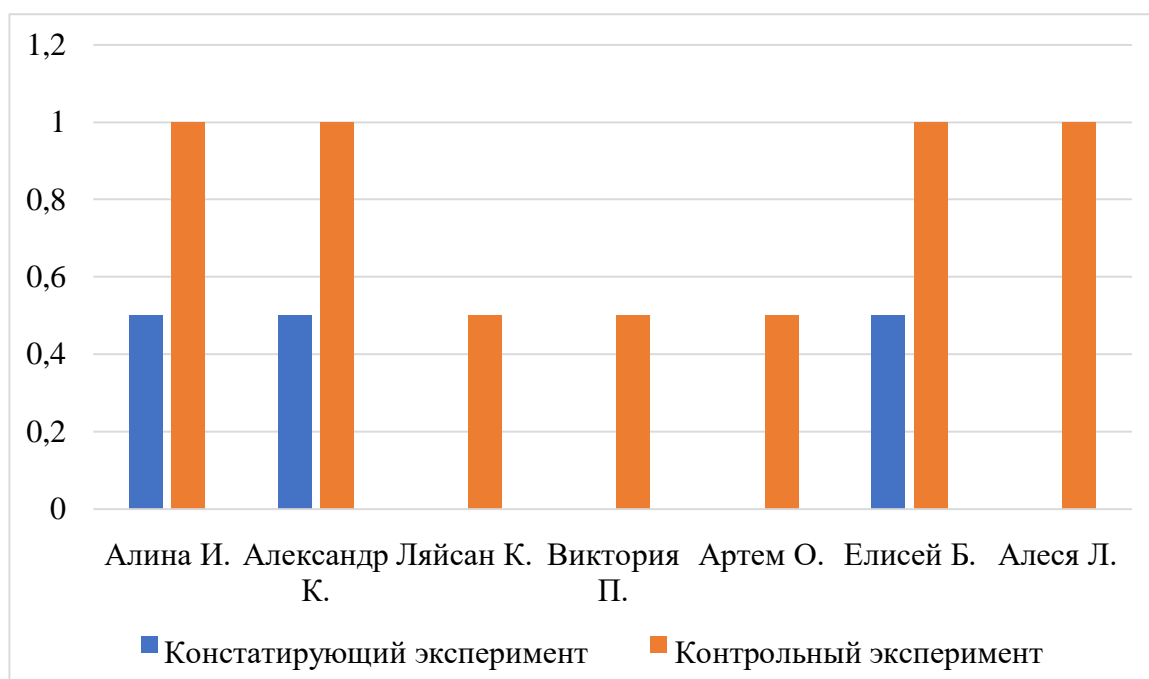


Рис. 3.4. Результаты исследования по методике «Сказка» (Л.Ф. Фатихова) (контрольный эксперимент)

По данным выполнения методики Г.А. Урунтаевой «Изучение волевых проявлений» в ходе наблюдения в ситуациях игровой деятельности и на занятиях можно сделать вывод о том, что у детей изучаемой нами категории отмечаются положительные изменения. Результаты по данной методике отразим в таблицах 10-12.

Таблица 10 – Результаты исследования по методике «Изучение волевых проявлений» (Г.А. Урунтаева) в игровой деятельности (контрольный эксперимент)

Имя ребенка	Удержание и достижение цели	Сдерживание эмоций	Волевые проявления		
			Дисциплинированность	Самостоятельность	Настойчивость
1	2	3	4	5	
Алина И.	-	-	-	+	

Александр К.	+	-	+	+	
Ляйсан К.	+	+	+	-	

Продолжение таблицы 10

1	2	3	4	5	6	7	8
Виктория П.	-	+	-	-	+	+	+
Артем О.	-	+	+	-	-	-	+
Елисей Б.	+	+	-	+	+	-	+
Алеся Л.	+	-	+	+	+	+	+

Таблица 11 – Результаты исследования по методике «Изучение волевых проявлений» (Г.А. Урунтаева) на занятиях (контрольный эксперимент)

Имя ребенка	Удержание и достижение цели	Сдерживание эмоций	Волевые качества		
			Дисциплинированность	Самостоятельность	Настойчивость
Алина И.	+	+	+	-	-
Александр К.	+	+	+	+	+
Ляйсан К.	+	-	+	-	+
Виктория П.	-	-	+	-	+
Артем О.	-	-	+	-	-
Елисей Б.	+	+	+	-	-
Алеся Л.	+	+	+	+	+

Таблица 12 – Результаты исследования по методике «Изучение волевых проявлений» (Г.А. Урунтаева) (сформированность волевых привычек) (контрольный эксперимент)

Имя ребенка	Волевые привычки		
	Культурногигиенические навыки	К регулярному труду	К напряженной деятельности
Алина И.	+	-	-
Александр К.	+	+	+
Ляйсан К.	+	+	-
Виктория П.	+	+	-
Артем О.	+	-	-
Елисей Б.	+	+	-
Алеся Л.	+	+	+

В соответствии с параметрами, выделенными Г.А. Урунтаевой, опишем полученные результаты.

Во время игровой деятельности 4 ребенка (56%) были способны удерживать и достигать самостоятельно поставленную цель. В ходе занятий удерживали и достигали цель, поставленную педагогом, 5 детей (70%). Дети, испытывавшие затруднения при удержании и достижении цели, как на занятиях, так и в ходе игры, проявляли повышенную отвлекаемость, некоторую пассивность, отказы от выполнения заданий при столкновении с трудностями.

При исследовании способности сдерживать эмоциональные реакции можно отметить, что 4 ребенка (56%) в процессе занятий с педагогом способны сдерживать свои эмоциональные переживания и импульсы. В процессе игровой деятельности также 4 ребенка могут сдерживать свои

эмоции. Такие показатели говорят о наличии положительных изменений в эмоциональной сфере исследуемых детей.

При изучении волевых проявлений было выявлено, что на занятиях с педагогом все дети проявляют дисциплинированность, выполняют необходимые требования. В ходе игровой деятельности 4 ребенка способны соблюдать игровые правила и правила поведения, а также требования воспитателей.

Самостоятельность в игровой деятельности была отмечена у 4 детей, на занятиях – у 2 детей. Эти дети довольно самостоятельно могли выполнять ряд требований взрослого, доводить начатые действия до логического завершения. Дошкольники, у которых не наблюдались признаки самостоятельности, нуждались в руководстве со стороны педагога.

Настойчивость в игровой деятельности проявилась у 6 детей (86%). Эти дети смогли проявить упорство при появлении трудностей, использовать дополнительные средства. Настойчивость в процессе занятий наблюдалась у 4 детей (56%).

Способность организовать собственную игровую деятельность проявили 4 ребенка: дети брали необходимые им игрушки, предметы для организации знакомой для них игры, воспроизводили последовательность игровых действий. Остальным детям требовалась помощь и участие педагога. На занятиях при небольшой помощи педагога 3 ребенка были способны организовать знакомую для них деятельность (разложить нужные для аппликации салфетки, детали конструктора для выполнения задания, пластилин и доски для лепки и т.д.).

Инициативу в ходе игровой деятельности проявили все дети, в большинстве случаев это наблюдалось в свободных играх. Дети предлагали свои варианты игры, определенные способы действия с теми или иными

предметами. На занятиях инициативность проявлялась у 6 детей, что также говорит о наличии положительных изменений в эмоциональной сфере.

Проанализировав данные по сформированности волевых привычек у детей изучаемой группы, можно отметить, что наиболее сформированными являются культурно-гигиенические навыки: дети самостоятельно моют руки перед едой, после прогулок и т.д. (100% детей). У 5 детей (70%) наблюдалась готовность к регулярному труду: помощь воспитателю в группе и на улице во время прогулки, наведение порядка после игр, подготовка к занятиям по просьбе педагога. В ходе какой-либо напряженной деятельности 2 ребенка смогли проявить волевые привычки (при возникновении трудностей смогли доделать начатое, выполняли простую просьбу педагога тогда, когда хотелось поиграть и т.д.).

Таким образом, по результатам проведенной методики можно сказать, что у детей наблюдаются положительные изменения в развитии эмоционально-волевой сферы, что проявлялось как в игровой деятельности, так и на занятиях с педагогом.

На завершающем этапе контрольного эксперимента было проведение методики Г.А. Урунтаевой «Изучение произвольного поведения». Результаты по итогам выполнения методики представим в таблице 13 и на рисунке 3.5.

Таблица 13 – Результаты исследования по методике «Изучение произвольного поведения» (Г.А. Урунтаева) (контрольный эксперимент)

№ п/ п	Имя ребенка	Время ожидания (мин)		Количество подглядываний		Количество с дей
		Констатирующий эксперимент	Контроль- ный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контроль- ный эксперимент	

1	Алина И.	1	2	3	1	1
2	Александр К.	1,5	2	2	2	2
3	Ляйсан К.	1,5	2,5	3	2	1
4	Виктория П.	2	2,5	2	1	2
5	Артем О.	1	2	4	3	1
6	Елисей Б.	1,5	2	3	2	2
7	Алеся Л.	1	2,5	4	2	2

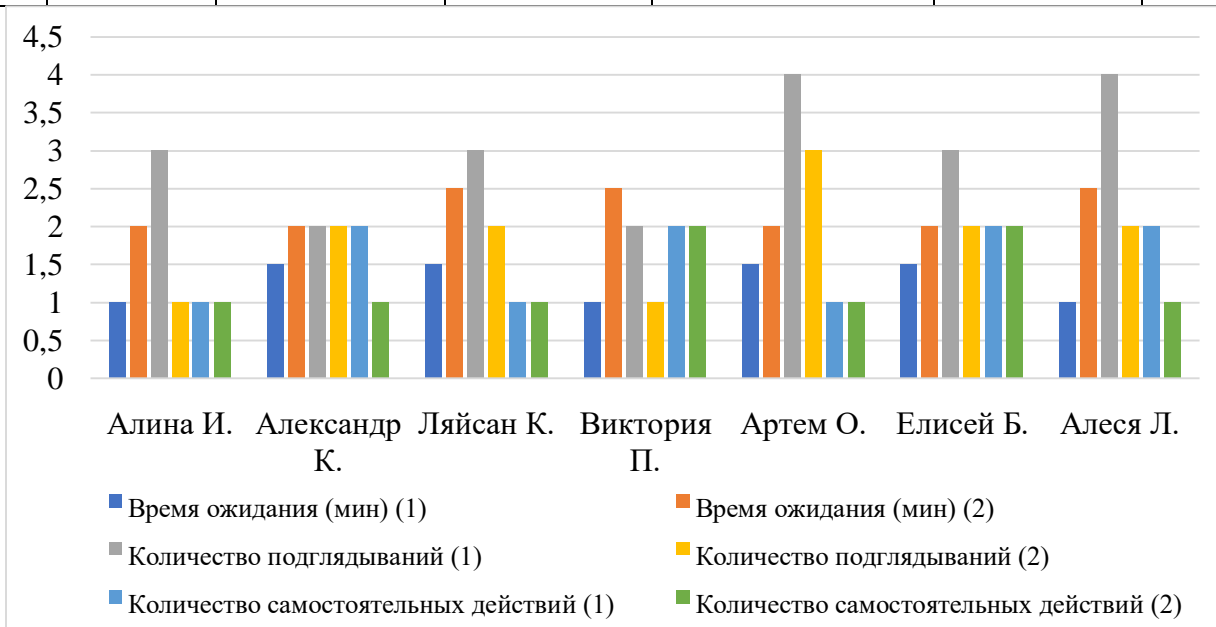


Рис. 3.5. Результаты исследования по методике «Изучение произвольного поведения» (Г.А. Урунтаева)

(1 – констатирующий эксперимент, 2 – контрольный эксперимент)

Количественные показатели, полученные по проведенной методике, позволяют сделать вывод о том, что время ожидания увеличилось и находится в пределах от 2 до 2,5 минут, дети затрудняются длительное время находиться с закрытыми глазами, им сложно контролировать свое поведение. При этом важно отметить, что количество подглядываний и самостоятельных действий снизилось, дети реже подсматривали, делали меньше произвольных движений руками и другими частями тела.

Таким образом, результаты, полученные на этапе контрольного эксперимента, позволяют сделать вывод о том, что после проведенной коррекционной работы по развитию эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников с нарушением интеллекта наблюдается положительная динамика. Гипотеза, выдвинутая нами в начале исследования, подтвердилась: процесс развития эмоционально-волевой сферы дошкольников с нарушением интеллекта посредством игровой деятельности будет эффективнее, если будут подобраны и использованы игры, направленные на развитие эмоционально-волевой сферы.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Эмоционально-волевая сфера имеет качественное своеобразие у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. С целью изучения ее особенностей мы использовали методики Л.Ф. Фатиховой, А.А. Харисовой, Г.А. Урунтаевой. В процессе проведения психодиагностического исследования мы придерживались основных методологических принципов психолого-педагогической диагностики.

Экспериментальное изучение особенностей развития эмоционально-волевой сферы у дошкольников с нарушением интеллекта проводилось на базе дошкольного отделения МБОУ «С(К)ОШ №119 г. Челябинска». В исследовании приняло участие 7 детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

После проведенного констатирующего эксперимента было выявлено, что дети изучаемой категории плохо дифференцируют эмоциональные состояния, в большинстве случаев не могут назвать соответствующие эмоции, затрудняются в соотнесении изображения той или иной эмоции с конкретным персонажем на сюжетной картинке. Волевые качества и

привычки также слабо сформированы, дети не могут контролировать свои эмоциональные переживания, испытывают значительные трудности при постановке и достижении цели, недостаточно настойчивы и организованны в процессе деятельности, нуждаются в помощи и контроле со стороны взрослого.

Получив и проанализировав результаты констатирующего эксперимента, нами был разработан комплекс игр, направленных на развитие эмоционально-волевой сферы у дошкольников с нарушением интеллекта. Игры применялись в процессе коррекционной работы с детьми всеми педагогами, участвовавшими в психолого-педагогическом сопровождении: воспитателями групп, педагогом-психологом, учителем-дефектологом и учителем-логопедом. Коррекционная работа осуществлялась в течение учебного года, игры применялись как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях. Игры, входящие в разработанный комплекс, были систематизированы по двум направлениям: игры, направленные на развитие эмоциональной сферы, и игры, направленные на развитие волевой сферы.

После завершения коррекционной работы с детьми изучаемой группы было проведено контрольное исследование особенностей развития эмоционально-волевой сферы. Проанализировав полученные в процессе контрольного эксперимента результаты, мы увидели наличие положительной динамики, что проявилось в следующем: дети стали несколько лучше распознавать эмоциональные состояния по портретным изображениям, часть детей могли соотнести их с сюжетными картинками и словесно обозначить название эмоции (радость, злость, грусть); положительные изменения стали наблюдаться в волевых качествах, как в процессе игровой деятельности, так и в ходе занятий с педагогом.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза подтвердилась, задачи реализованы, поставленная цель достигнута.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дошкольный возраст является важным периодом в развитии личности ребенка, во время которого формируются основные способности, умения и навыки, необходимые для последующего школьного обучения. Эмоционально-волевая сфера играет значимую роль в дальнейшей социальной адаптации и социализации ребенка. Особенное значение это имеет для детей с нарушением интеллекта.

Исследованием особенностей эмоционально-волевой сферы у детей данной категории занимались многие известные ученые, педагоги, психологи. Эмоционально-волевая сфера личности включает в себя два взаимосвязанных компонента: эмоции и воля. Эти свойства человека характеризуют содержание, качество и динамику его эмоций и чувств.

Эмоции представляют собой особый класс психических процессов и состояний, который составляет переживаемые в различной форме отношения человека к предметам и явлениям окружающей его действительности. Эмоции и чувства – это специфическая форма отражения существующего мира. Воля – это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, что выражено в способности преодолевать различные трудности при достижении поставленной цели.

Развитие эмоционально-волевой сферы дошкольника с интеллектуальными нарушениями имеет качественное своеобразие, которое заключается в ее незрелости, что обусловлено особенностями формирования потребностей, мотивов и интеллекта.

Дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта с трудом дифференцируют эмоциональные состояния, часто не могут назвать соответствующие эмоции, затрудняются соотнести изображение той или иной эмоции с конкретным персонажем сюжетной картинки. Наиболее доступным оказывается понимание эмоций радости и грусти. Волевые качества и привычки сформированы слабо, дети не могут контролировать свои эмоциональные переживания и непосредственные желания, испытывают существенные затруднения при постановке и достижении цели, недостаточно настойчивы и организованны в процессе деятельности, нуждаются во внешней помощи и контроле со стороны взрослого.

Все это позволяет сделать вывод о необходимости психологопедагогического сопровождения детей изучаемой категории и качественной коррекционной помощи.

По результатам проведенного констатирующего эксперимента были выявлены особенности развития эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, что обусловило

необходимость коррекционной работы. С этой целью был разработан комплекс игр, направленных на развитие эмоционально-волевой сферы. Комплекс включает 2 направления работы:

1) Развитие эмоциональной сферы; 2)

Развитие волевой сферы.

Коррекционная работа осуществлялась в течение учебного года в процессе индивидуальных и подгрупповых занятий. В процессе психологопедагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта принимали участие следующие специалисты: воспитатели групп, педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед.

После непосредственной реализации коррекционной деятельности с детьми исследуемой категории был проведен контрольный эксперимент, который показал наличие положительных изменений в развитии эмоционально-волевой сферы. Это проявилось в некотором повышении количественных результатов, а также в качественных составляющих: дети стали несколько лучше распознавать эмоциональные состояния по портретным изображениям, часть детей могли соотнести их с сюжетными картинками и словесно обозначить название эмоции; положительные изменения стали наблюдаться в волевых качествах, как в процессе игровой деятельности, так и в ходе занятий с педагогом.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза подтверждена: процесс развития эмоционально-волевой сферы дошкольников с нарушением интеллекта посредством игровой деятельности будет эффективнее, если будут подобраны и использованы игры и упражнения, направленные на развитие эмоционально-волевой сферы.

Анализ результатов проведенной экспериментальной работы позволяет сделать вывод о том, что поставленные перед нами задачи реализованы, поставленная цель достигнута.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Астапов, В. М. Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии [Текст] : учеб. пособие для вузов / Валерий Астапов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 161 с.

2. Бадертдинова, Л. Н. Развитие способности к восприятию и опознанию эмоций у подростков с умственной отсталостью с помощью рисуночных техник [Электронный ресурс] / Л. Н. Бадертдинова // Материалы III Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2011/article/2011001458>.

3. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития [Текст] : Учебно-методическое пособие / Людмила Баряева. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена ; Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 416 с.

4. Баряева, Л. Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2001. – 320 с.

5. Бреслав, Г. М. Психология эмоций [Текст] / Гершон Бреслав. – Москва : Смысл ; Академия, 2007. – 544 с.

6. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве : норма и отклонения [Текст] / Гершон Бреслав. – Москва : Педагогика, 1990. – 140 с.

7. Брюховских, Л. А. Особенности понимания речи у детей с умственной отсталостью [Электронный ресурс] / Людмила Брюховских // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2009. – №1. – С. 82–87. – Режим доступа: <http://e.lanbook.com/journal/issue/294796>.

8. Вилюнас, В. К. Психология эмоциональных явлений [Текст] / Витис Вилюнас. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 142 с.

9. Волков, Б. С. Дошкольная психология. Психическое развитие от рождения до школы [Текст] : учебное пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – Москва : Академический Проект, 2017. – 287 с.
10. Волкова, О. В. Специфика развития компонентов волевого действия старших дошкольников, относящихся к категории часто болеющих детей [Текст] / Олеся Волкова // Молодой ученый. – 2008. – №1. – С. 229–232.
11. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] / Лев Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62–76.
12. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Электронный ресурс] / Лев Выготский. – Москва : Директ-Медиа, 2008. – Т. 5. – 804 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=81397>.
13. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : В 6-ти т. Т.2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский ; Под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1982. – 504 с.
14. Глухов, В. П. Основы специальной педагогики и специальной психологии [Текст] : учебник для СПО / Вадим Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 295 с.
15. Гоголева, Г. С. Особенности развития речи у детей дошкольного и школьного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Электронный ресурс] / Галина Гоголева // Вестник Курганского государственного университета. Серия Физиология, психофизиология, психология и медицина. – 2008. – №12. – С. 161–163. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/295725>.
16. Гордеева, О. В. Развитие языка эмоций у детей [Текст] / Ольга Гордеева // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 137–149.

17. Григорьева, Ю. Е. Развитие эмоциональной сферы детей с ЗПР посредством игровой деятельности [Электронный ресурс] / Ю. Е. Григорьева // Современное состояние и тенденции развития специальной педагогики и психологии: материалы Всероссийской научной конференции молодых ученых (28–30 марта 2016 г., дефектологический факультет МПГУ): сборник статей / под ред. А. В. Кротковой, И. Н. Нурлыгаянова, Т. А. Соловьевой. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 337 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=437306>.

18. Гугкаева, И. Т. Олигофренопедагогика [Текст] : учебное пособие / Ирина Гугкаева. – Владикавказ : СОГПИ ; ИП Цопанова А. Ю., 2017. – 134 с.

19. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций [Текст] : пособие для практических работников ДОУ / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина. – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 160с.

20. Дарвин, Ч. О выражении эмоций у человека и животных [Текст] / Чарльз Дарвин. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 320 с.

21. Детская патопсихология [Электронный ресурс] : хрестоматия / сост. Н. Л. Белопольская. – Москва : Когито-Центр, 2010. – 352 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=57341>.

22. Джумадиева, А. Ж. Формирование навыков самообслуживания у умственно отсталых детей [Электронный ресурс] / А. Ж. Джумадиева, А. Д. Сатынская // Вестник инновационного евразийского университета. – 2013. – №4. – С. 67–70. – Режим доступа: <http://e.lanbook.com/journal/issue/293743>.

23. Дмитриева, Е. Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 :

защита 20.05.05 : утв. 25.11.05 / Дмитриева Елена Ермолаевна. – Нижний Новгород, 2005. – 366 с.

24. Дубынина, Т. Е. Особенности эмоционально-волевой сферы у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Т. Е. Дубынина, В. В. Боброва // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сб. ст. по мат. XLIX междунар. студ. науч.-практ. конф. – №1(49). – Режим доступа: [https://sibac.info/archive/guman/1\(49\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/1(49).pdf).

25. Ежкова, Н. С. Эмоционально-ценностное развитие дошкольников [Текст] / Нина Ежкова. – Тула : ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2000. – 176 с.

26. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст]. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. Е. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2005. – 272 с.

27. Ермакова, В. А. Особенности развития игровой деятельности в старшем дошкольном возрасте [Текст] / В. А. Ермакова, О. Ю. Зайцева // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2015 г.) / редкол. : О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015.

– № 4 (7). – С. 20–23.

28. Зворыгина, Е. В. Первые сюжетные игры малышей [Текст] / Екатерина Зворыгина. – Москва : Просвещение, 1988. – 94 с.

29. Зеленина, Н. Ю. Специальная детская психология. Психология детей с нарушениями интеллекта [Электронный ресурс] : курс лекций / Наталья Зеленина. – Пермь : Пермский государственный

гуманитарнопедагогический университет, 2014. – 50 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/32097.html>.

30. Игры учащихся – феномен культуры [Текст] : монография / Сталь Шмаков. – Москва : Новая школа, 1994. – 239 с.

31. Изард, К. Психология эмоций [Текст] / Кэррол Изард. – СанктПетербург : Изд-во «Питер», 1999. – 464 с.

32. Ильин, Е. П. Психология воли [Текст] / Евгений Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 368 с.

33. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Евгений Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 752 с.

34. Исаев, Д. Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков [Электронный ресурс] : учебное пособие для студентов медицинских и педагогических вузов / Д. Н. Исаев, Т. А. Колосова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2012. – 176 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19455.html>.

35. Калинин, В. К. Волевая регуляция как проблема формы деятельности [Текст] / Владимир Калинин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности : Тезисы Всесоюзной конференции молодых ученых.

– Симферополь, 1983. – С. 101–107.

36. Капитоненко, Н. В. Сравнительное исследование эмоциональной сферы старших дошкольников с нарушениями развития [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 : защищена 02.04.09 : утв. 08.10.09 / Капитоненко Наталья Владимировна. – Москва, 2009. – 206 с.

37. Карацуба, Т. С. Особенности игровой деятельности современного дошкольника [Текст] / Т. С. Карацуба, О. И. Давыдова

// Наука, образование, общество : тенденции и перспективы развития : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 24 сент. 2017 г.) / редкол. : О.

Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 63–65.

38. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

39. Каштанова, С. Н. Формы взаимодействия педагога-психолога со специалистами эмоционально-ориентированного сопровождения дошкольников с нарушениями интеллектуального развития [Текст] / Светлана Каштанова // «Вестник Мининского университета». – 2014. – №3. – С. 4–10.

40. Ковалева, И. В. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта [Электронный ресурс] / И. В. Ковалева, В. С. Васильева // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – Режим доступа: https://scienceforum.ru/2017/article/2017030485.

41. Ковалец, И. В. Азбука эмоций [Текст] : Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере / Илона Ковалец. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 136 с.

42. Колягина, В. Г. Арт-терапия и арт-педагогика для дошкольников [Текст] : учебно-методическое пособие / Виктория Колягина. – Москва : Прометей, 2016. – 164 с.

43. Крюкова, С. В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь [Текст]. Программа эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста / С. В. Крюкова, Н. П. Слободяник. – Москва : Генезис, 2002. – 208 с.
44. Кряжева, Н. Л. Развитие эмоционального мира у детей [Текст] / Надежда Кряжева. – Ярославль : «Академия развития», 2013. – 208 с.
45. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии [Текст] / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени. – Москва : Издат. центр Академия, 2006. – 480 с.
46. Лаврова, Г. Н. Обучение детей сюжетно-ролевой игре в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида [Текст] : Программа коррекционно-развивающего курса «Играем, растем, развиваемся» / Галина Лаврова. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2005. – 183 с.
47. Ланге, Н. Н. Психический мир [Текст] : Избранные психологические труды / Н. Н. Ланге; ред. М. Г. Ярошевский. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 368 с.
48. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] : учебное пособие / Виктор Лебединский. – Москва : Изд. центр Академия, 2006. – 144 с.
49. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Изд-во Московского университета, 1971. – 40 с.

50. Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми [Текст] / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – Москва : Генезис, 2000. – 192 с.

51. Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования [Текст] : учебник / Под ред. Л. В. Коломийченко. – Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013. – 208 с.

52. Миронов, А. В. Деятельностный подход в образовании. Деятельность учебная, игровая, проектная, исследовательская: способы реализации, преемственность на этапах общего образования в условиях ФГТ и ФГОС [Текст] : пособие для учителя / Анатолий Миронов. – Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2013. – 139 с.

53. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду [Текст] : пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – 2-е изд., испр. – Москва : Издательство «ГНОМ и Д», 2000. – 96 с.

54. Московкина, А. Г. Клиника интеллектуальных нарушений [Электронный ресурс] : учебное пособие / А. Г. Московкина, Т. М. Уманская. – Москва : Прометей, 2013. – 246 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=240491>

55. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] / Валерия Мухина. – Москва : Просвещение, 1985. – 272 с.

56. Огородников, А. М. Эмоционально-волевая сфера личности в регуляции деятельности [Текст] / А. М. Огородников // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XI междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск : СибАК, 2011. – С. 71–78.

57. Палагина, Н. Н. Психология развития и возрастная психология [Текст] / Нина Палагина. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 288 с.

58. Пащенко, Т. З. Развитие эмоционально-волевой сферы младших школьников средствами психогимнастики [Текст] / Т. З. Пащенко, В. С. Новаковская // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 6. – С. 74–75.

59. Полякова, Е. А. Особенности развития эмоционально-волевой сферы младших школьников [Текст] / Е. А. Полякова, Л. В. Мамедова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 12–1. – С. 128–131.

60. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»
[Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www/standart.edu.ru/catalog.aspx?Catalog=959>.

61. Психология эмоций [Текст]. Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.

62. Психология эмоций [Текст]. Хрестоматия : учеб. пособие для вузов / авт.-сост. В. К. Вилюнас. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 496 с.

63. Смирнова, Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах [Текст] / Елена Смирнова. – Москва : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2011. – 234 с.

64. Специальная психология в 2 т. [Текст]. Том 1 : учебник для бакалавриата и магистратуры / В. И. Лубовский [и др.] ; отв. ред. В. И. Лу-

бовский. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 428 с.

65. Стребелева, Е. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта [Электронный ресурс] : учебное пособие / Елена Стребелева. – Москва : ПАРАДИГМА, 2012. – 256 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/13027.html>.

66. Сыроватская, Н. И. Влияние современных условий на развитие сюжетно-ролевой игры дошкольников [Текст] / Надежда Сыроватская // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – №2. – С. 62–63.

67. Тарасенко, Т. В. Реализация проекта «Развитие эмоционального мира детей дошкольного возраста средствами искусства» [Текст] / Т. В. Тарасенко, С. А. Воробьева // Педагогическое образование и наука. – 2014. – №3. – С. 72–75.

68. Тарловская, Н. Ф. Руководство совместными сюжетно-ролевыми играми в малокомплектном детском саду [Текст] / Наталья Тарловская // Дошкольное воспитание. – 1987. – №2. – С. 7–13.

69. Токарская, Л. В. Методика преподавания физической культуры детям и подросткам с умственной отсталостью [Текст] : учеб. пособие для вузов / Л. В. Токарская, Н. А. Дубровина, Н. Н. Бабийчук. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 190 с.

70. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Галина Урунтаева. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

71. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии [Текст] : пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г. А.

Урунтаева, Ю. А. Афонькина / Под ред. Г. А. Урунтаевой. – Москва : Владос, 1995. – 291 с.

72. Фатихова, Л. Ф. Дифференциальная диагностика наглядных форм мышления дошкольников с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] / Лидия Фатихова // Специальное образование. – 2012. №4. – С. 72–80. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/289317>.

73. Федосеева, О. А. Особенности развития эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка [Текст] / Ольга Федосеева // Молодой ученый. – 2013. – №3 (50). – С. 446–447.

74. Хайдукова, О. Ю. Культура игровой деятельности современных дошкольников : проблемы и особенности организации [Текст] / О. Ю. Хайдукова // Дошкольное образование : опыт, проблемы, перспективы развития: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 окт. 2016 г.) / редкол. : О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 3 (10). – С. 90–93.

75. Хорькова, А. С. Влияние коррекционно-развивающих подвижных игр на детей с отклонениями интеллектуального развития [Электронный ресурс] / Александра Хорькова // Вестник Югорского государственного университета. – 2017. – №1. – С. 154–157. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/303184>.

76. Чобот, Ж. П. Особенности развития эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью в коррекционно-развивающей работе учителя-дефектолога [Текст] / Ж. П. Чобот, М. А. Кравченко // Вестник ВДУ. – 2013. – №5 (77). – С. 117–120.

77. Чумаков, М. В. Эмоционально-волевая сфера личности субъекта [Текст] / Михаил Чумаков // Проблемы социальной психологии личности:

межвузовский сб. науч. тр., вып. 2. – Саратов : Издательство СГУ, 2008. – С. 99–105.

78. Чумахидзе, Т. Л. Эмоциональный комфорт как условие реализации примерной образовательной программы «Детский сад – дом радости» [Текст] / Татьяна Чумахидзе // Гуманитарные науки. – 2015. – №4. – С. 116–122.

79. Шаповалова, О. Е. Использование проективных методик при изучении особенностей эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Ольга Шаповалова // Дефектология.

2001. – № 4. – С. 15–20.

80. Шаповалова, О. Е. Переживание умственно отсталыми школьниками своего отношения к страшному [Текст] / Ольга Шаповалова // Дефектология. – 1998. – № 1. – С. 37–41.

81. Шаповалова, О. Е. Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 : *защита 23.03.06 : утв. 20.09.06* / Шаповалова Ольга Евгеньевна. – Нижний Новгород, 2006. – 353 с.

82. Шипицына, Л. М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте [Текст] / Людмила Шипицына. – Санкт-Петербург : Речь, 2009. – 128 с.

83. Щетинина, А. М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека [Текст] / Альбина Щетинина. // Вопросы психологии. – 2011. – №3 – С. 61.

84. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Даниил Эльконин. – Москва : Владос, 1999. – 360 с.

85. Эмоциональное развитие дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

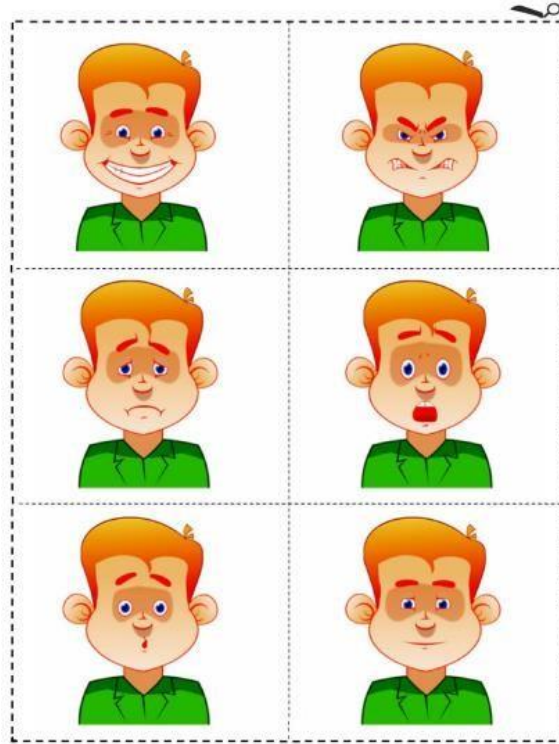
86. Юрчук, Е. Н. Эмоциональное развитие дошкольников [Текст] : методические рекомендации / Екатерина Юрчук. – Москва : ТЦ Сфера, 2008. – 128с.

87. <https://fgos.ru/>

ПРИЛОЖЕНИЯ

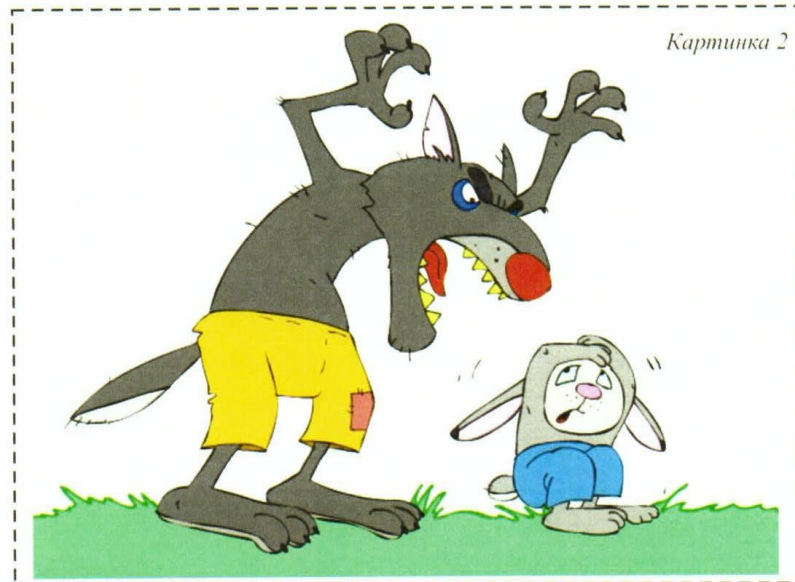
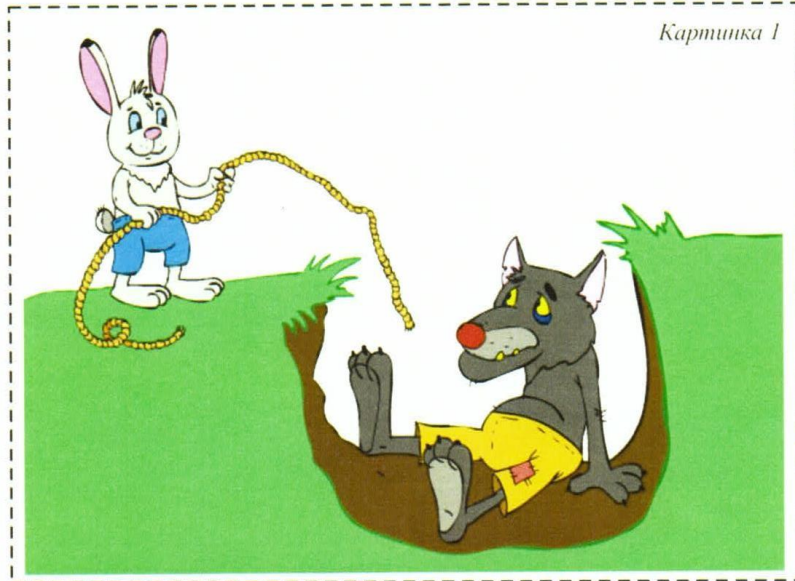
ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний» (Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова)





Методика «Сказка» (Л.Ф. Фатихова)



Картинка 3



Картинка 4



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Комплекс игр и упражнений, направленных на развитие эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников с нарушением интеллекта

Игры и упражнения для развития эмоциональной сферы

1. Мое настроение

Цель: развитие умения описывать свое настроение, распознавать настроения других, развитие эмпатии.

Детям предлагается поведать остальным о своем настроении: его можно нарисовать, можно показать его в движении.

2. Лица

Цель: способствует развитию понимания мимических выражений и выражения лица.

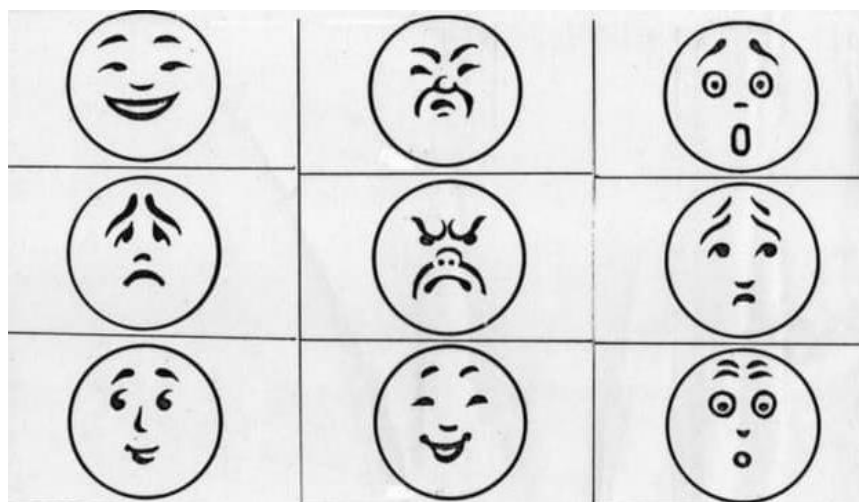
Педагог вывешивает на доске картинки с изображением эмоций: радость, удивление, интерес, гнев, злость, страх, стыд. Задача детей определить, какое чувство изображено на картинке.



3. Собери эмоцию

Цели: учить определять по отдельным мимическим фрагментам выраженную эмоцию; развивать умение осознавать эмоцию.

Содержание игры: потребуется лист с пиктограммами, разрезанные на части наборы пиктограмм, цветные карандаши, листы бумаги. Детям дается задание собрать пиктограммы так, чтобы получилось правильное изображение эмоции. Затем педагог показывает лист с образцами пиктограмм, чтобы дети могли проверить.



4. Мимическая гимнастика

Цель: развивать способность детей изображать эмоции (радость, удивление, горе, гнев, страх) с помощью мимики, жестов.

Задания на карточках:

- улыбнуться, как веселый Буратино;
- испугаться, как бабушка, в дом которой пришел волк;
- рассердиться, как злой волк;
- погрузить, как Дюймовочка.



5. Маски

Цель: развивать способности определять эмоциональное состояние по схематическим изображениям, описывать мимику окружающих при изображении эмоций.

Задание: на одного ребенка педагог надевает маску с настроением (ребенок не знает, что это за маска). Остальные дети отгадывают эмоцию и пытаются изобразить ее самостоятельно.



6. Угадай эмоцию на ощупь

Цель: развивать способность определять базовые эмоции (радость, печаль, страх, удивление) по мимике и передавать их; развивать тактильные ощущения.

Задание: педагог дает сигнал: «Радость – замри». Дети изображают радость на лице, осторожно трогают своими пальчиками брови, рот, глазки.

7. Выражение эмоций

Цель: развивать умение выразить мимикой лица удивление, испуг, радость, грусть и др. Закрепить знание русских народных сказок. Вызвать у детей положительные эмоции.

Задание: Педагог читает отрывок из сказки «Баба Яга»: «Баба Яга бросилась в хатку, увидела, что девочка ушла, и давай бить кота и ругать, зачем он не выцарапал девочке глаза». Дети выражают жалость

Отрывок из сказки «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка»: «Алёнушка обвязала его шелковым поясом и повела с собою, а сама-то плачет, горько плачет...» Дети выражают грусть (печаль).

Педагог зачитывает отрывок из сказки «Гуси-лебеди»: «И они прибежали домой, а тут и отец с матерью пришли, гостинцев принесли». Дети выражают мимикой лица – радость.

Педагог читает отрывок из сказки «Репка»: «Тянут – потянут, вытащили репку». Дети выражают радость.

Отрывок из сказки «Волк и семеро козлят»: «Козлята отворили дверь, волк кинулся в избу...» Дети выражают страх.

Отрывок из русской народной сказки «Курочка Ряба»: «Мышка бежала, хвостиком махнула, яичко упало и разбилось. Дед и баба плачут». Дети выражают мимикой лица печаль.

В конце игры отметить тех детей, которые были более эмоциональными.

8. Ролевая гимнастика

Цели: помочь почувствовать состояние другого, развивать общую моторику.

Пройти, как: трусливый зайчик, голодный лев, старичок.

Попрыгать, как: кузнечик, лягушка, козлик, обезьянка.

Сесть в позе: птички на ветке, пчелы на цветке, наездника на лошади.

Нахмуриться, как: рассерженная мама, осенняя туча, разъярённый лев.

Рассмеяться, как: добрая волшебница, злая волшебница, маленький ребенок, старичок, великан, мышка.

9. Лото настроений

Цель: развивать умение узнавать эмоцию по схеме, изображать ее, находить соответствующую в своем наборе картинок.

Оборудование: наборы картинок с изображением животных с различной мимикой (например, кошка веселая, грустная, сердитая) по количеству детей; схематические изображения различных эмоций и настроений.

Ход игры:

Бывают чувства у зверей,

У рыбок, птичек и людей.

Влияет без сомнения На

всех нас настроение.

Кто веселится?

Кто грустит?

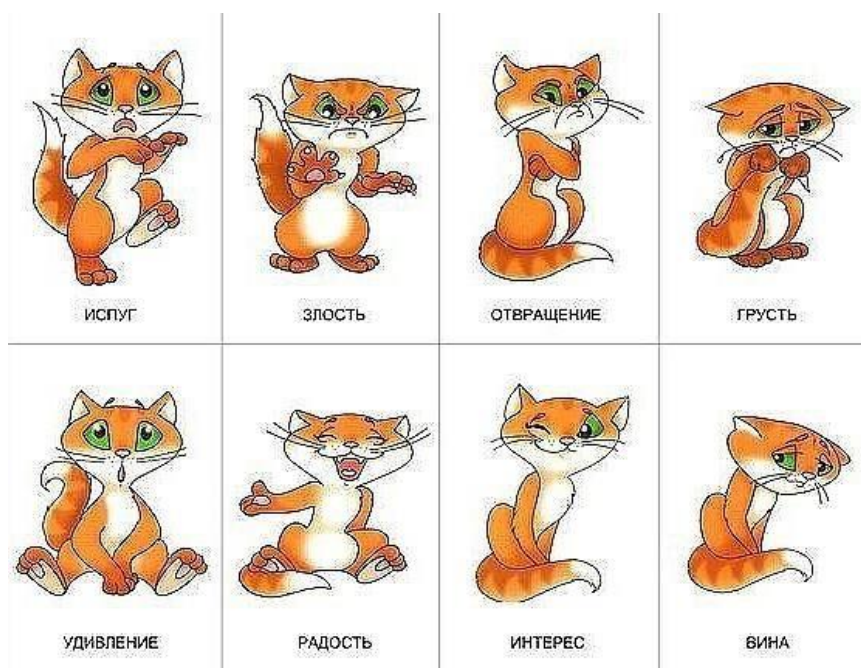
Кто испугался?

Кто сердит? Рассеет

все сомнения Лото

настроения.

Педагог показывает детям схематическое изображение той или иной эмоции, предлагает ребятам отыскать в своем наборе животное с такой же эмоцией. Карточку с ответом дети поднимают вверх, изображают соответствующее настроение.



10. Пиктограммы

Цель: развивать умение узнавать эмоцию по схеме.

Материал: 2 набора карточек, один целый, другой нарезанный.

а) определить по пиктограмме, какой человек: веселый или грустный, сердитый или добрый и др.;

б) по второму набору пиктограмм (разрезанному): разрезанные шаблоны перемешиваются между собой, детям предлагается найти и собрать шаблоны;

в) игра в парах: у каждого участника свой набор пиктограмм. Один участник берет пиктограмму и, не показывая ее другому, называет настроение, которое на ней изображено. Второй должен найти картинку, задуманную своим партнером. После этого 2 выбранные картинки сравниваются. При несовпадении можно попросить детей объяснить, почему они выбрали ту или иную пиктограмму для определения настроения.



11. Зеркало

Цель: развивать умение узнавать эмоцию, изображать ее.

Один ребенок «зеркало», другой изображает какую-либо эмоцию (например: гнев – губы сжаты, брови нахмурены; удивление – рот чутьчуть приоткрыт, кончики бровей приподняты, глаза широко открыты), а другой придает своему лицу то же самое выражение.

12. День рождения

Цель: закрепить умение выражать эмоцию «радость», создание доброжелательной атмосферы в группе, развивать активный словарь эмоциональных состояний.

Оборудование: игрушка гнома, пиктограмма «радость», несколько картинок сказочных героев с радостным настроением, бумага, цветные карандаши.

Педагог предлагает отметить день рождения у куклы Тани. Куклу салят на стульчик. Остальные должны изобразить гостей, которые по очереди приходят к имениннику и дарят ему подарки. Задание ребятам усложняется: надо с помощью жестов показать, что именно он подарил.



13. Тренируем эмоции

Попросите ребенка нахмуриться – как:

– осенняя туча, – рассерженный человек, – злая волшебница.

улыбнуться, как: – кот на солнце,

– само солнце,

– как Буратино,

- как хитрая лиса, – как радостный ребенок. позлись, как:
- ребенок, у которого отняли мороженое, конфету,
- два барана на мосту, испугайся, как:
- Маша, заблудившаяся в лесу,
- заяц, увидевший волка,
- котенок, на которого лает собака.

14. Этюд на выражение эмоции

- на выражение радости «Новая кукла»

Девочке подарили новую куклу. Она рада, весело скачет, кружится, играет с куклой.

- «Про Таню» (горе — радость) Наша Таня громко плачет:

Уронила в речку мячик (горе).

«Тише, Танечка, не плачь — Не

утонет в речке мяч!» (радость).

- «Фокус» (этюд на выражение удивления)

Мальчик очень удивился: он увидел, как фокусник посадил в пустой чемодан кошку и закрыл его, а когда открыл чемодан, кошки там не было.

Из чемодана выпрыгнула собака.

- «Кто съел варенье?» (удивление и стыд)

Мама ушла на работу, а мальчик с кошкой остались дома. Мальчику очень захотелось попробовать вишневое варенье. Он не заметил, как съел всю банку. Когда мама вернулась, она спросила: «Кто съел варенье?», на что мальчик ответил: «Кошка». Мама очень удивилась: «Разве кошки едят варенье?» (удивление). Мальчику стало стыдно за свой обман (стыд).

15. Дождь и дождик

Цель: закрепить умение выражать эмоции, развивать активный словарь эмоциональных состояний.

Педагог с помощью «волшебной палочки» «превращает» детей в капли дождя. Читая текст, педагог акцентирует внимание детей на том, что дождь может быть очень разным.

Вот появилась тяжелая, черная грозовая туча, и на землю медленно стал капать злой и страшный дождь.

Педагог предлагает детям изобразить грозовой дождь.

Вот ветер принес другую тучу, и пошел частый, морозящий, очень грустный, тоскливый дождь.

Дети изображают «грустный», морозящий дождь.

Однажды, в теплый летний день на землю полил веселый, шумный, озорной дождь! Он барабанил по крышам домов, как бы просил всех выглянуть в окно и порадоваться его приходу!

Дети изображают «веселый» дождик.

В заключение педагог предлагает нарисовать в альбомах разные «настроения» дождя: злой, грустный, веселый.

Вариантами такой игры может служить изображение ветра, снега и т.д.

Игры и упражнения для развития волевой сферы

16. Море волнуется

Цель: развитие сознательной воли и терпения

Ход игры: Дети встают на расстоянии 1 метра друг от друга. Ведущий говорит: «Море волнуется – раз. Море волнуется – два. Море волнуется – три. Морская фигура замри»

17. Пожарные

Цель: Развитие волевых качеств

Оборудование: шведская лестница, колокольчик

Ход игры:

На самом верху шведской лестницы крепится колокольчик. Дети делятся на две команды. Игрок каждой команды – пожарный, которому надо вскарабкаться по лестнице на самый верх и позвонить в колокольчик. Выигрывает та команда, все участники которой первыми выполняют задание. Игра начинается по команде ведущего.

18. Солнышко и дождик

Цель: Развитие волевых качеств

Педагог: «Посмотрите, какой у меня зонтик. Сейчас мы с вами сыграем в игру. Когда я скажу: «Дождик!» - бегите ко мне прятаться под зонтик. Когда скажу: «Солнышко!» - отправляйтесь гулять».

Когда дети сидят под зонтиком можно вместе с детьми проговаривать потешку: «Дождик, дождик, полно лить, малых детушек мочить!»

19. Раздувайся, пузырь!

Цель: научить ребенка последовательному выполнению двух ролей – приглашаемого и приглашающего, дать ему возможность почувствовать внимание других детей и самому проявить это внимание. Развитие волевых качеств.

Правила игры: когда пузырь раздувается – двигаться назад и к концу текста взяться за руки. На слово «Хлоп» руки разнимаются, и все бегут к центру. Давать руку любому, кто оказался рядом.

20. Раз, два, три беги!

Цель: формирование волевых качеств и овладение своим поведением.

Особенности игры: ребенок сам должен выбрать себе партнера, получая, таким образом, возможность выразить симпатию одному из сверстников.

Описание игры и приемы ее проведения:

«Давайте проверим, кто из вас умеет быстро бегать!» – обращается педагог к детям. Он предлагает всем взяться за руки и построиться в красивый ровный круг. Дети опускают руки и садятся на пол (если игра проводится в помещении) лицом внутрь круга. Педагог, находясь за кругом, обходит его, приговаривая: «Огонь горит, вода кипит, Тебя сегодня будут мыть. Не буду я тебя ловить!» Дети повторяют за ним слова. На последнем слове взрослый дотрагивается до кого-нибудь из ребят, просит его встать, повернуться к нему лицом, а затем говорит: «Раз, два, три – беги!» Педагог показывает, в каком направлении нужно бежать за кругом, чтобы первым занять освободившееся место. Педагог и ребенок с разных сторон оббегают круг. Взрослый дает ребенку возможность первому занять свободное место и снова становится водящим. Он еще раз обходит круг и повторяет слова, предоставляя детям возможность запомнить их и освоиться с правилами новой игры. Выбрав другого ребенка, взрослый на этот раз старается первым занять место в кругу. Теперь ребенок становится водящим и сам выбирает себе партнера по соревнованию. Победителей награждают аплодисментами. Так по очереди дети соревнуются друг с другом.

Правила игры.

- выбирать в партнеры того, кто еще ни разу не бегал;
- бежать по кругу в противоположные стороны;
- тот, кто не успел занять место в кругу, становится водящим.

21. Психологическая лепка

Цель: развитие волевых качеств, общей моторики и координации движений.

Педагог просит детей слепить из своих тел одну общую фигуру: «морскую звезду» (можно лежа на ковре) — и показать, как она движется. Цветок, кошку, машину и т.д. Дети не только «лепят» фигуру, но и

«оживляют» ее, двигаясь плавно и синхронно, не нарушая ее целостности.

22. Спящий дракон

Цель: развитие волевых качеств.

Педагог кладет в полуметре от себя «сокровище» и закрывает глаза. Дети встают в одну линию на другом конце комнаты, и когда дракон засыпает, начинают красться за сокровищем, стараясь не шуметь. Если дракон слышит шум, он открывает глаза, и тогда все должны замереть на месте и не шевелиться, пока дракон вновь не заснет. Тот, кто пошевелится или не успеет замереть, считается съеденным, и возвращается на исходную позицию. Выигрывает тот, кто заберет сокровище. Роль ведущего здесь более сложная, так как требует от ребенка, во-первых, долго сидеть с закрытыми глазами, что очень сложно для старших дошкольников, а во-вторых, не злоупотреблять властью и не открывать глаза слишком часто. Дракона можно заменить на гнома, тролля, пирата, или любого другого персонажа.

23. Дракон кусает свой хвост

Цель игры: снятие напряженности, развитие волевых навыков.

Ход игры: под веселую музыку дети встают в цепочку и крепко держатся друг за друга (за плечи). Первый ребенок – «голова дракона», последний – «хвост дракона». «Голова дракона» пытается поймать «хвост», а тот уворачивается от нее. Примечания:

1. Необходимо следить, чтобы дети не отпускали друг друга.
2. Необходимо следить также, чтобы роли «головой дракона» и «хвоста» выполняли все желающие.

24. Иголка и нитка

Цель игры: развитие произвольности, волевых навыков.

Ход игры. Выбирается водящий из детей. Под веселую музыку он играет роль иголки, а все другие дети – роль нитки. «Иголка» бегает между стульями, а «нитка» (группа детей друг за другом) – за ней. 25. Цветные мыши

Цель игры: развитие произвольности, волевых навыков.

Игра проводится с подгруппой детей. Педагог заранее раскладывает на полу обручи красного, синего и желтого цвета. Обручи служат норками для мышей. Предлагая детям «превратиться в мышек», педагог повязывает на руку каждому ребенку одну цветную ленточку (красного, синего или желтого цвета), затем читает стихи: Красные, синие, желтые мыши Около норок в салки играли.

Странное что-то случилось с мышами:

Желтые мышки вдруг кошками стали.

Дети с желтыми ленточками, «став кошками», ловят мышей. Мыши в свою очередь стараются попасть в свои норки. При повторении игры «кошками» становятся другие подгруппы детей с красными, а затем с синими ленточками. 26. Сова

Цель игры: развитие произвольности, волевых навыков.

Ход игры. Дети сами выбирают водящего – «сову», которая садится в «гнездо» (на стул) и «спит». В течение «дня» дети двигаются. Затем ведущий командует: «Ночь!» Дети замирают, а сова открывает глаза и начинает ловить. Кто из играющих пошевелится или рассмеется, становится совой.

27. Лохматый пес

Цель: развитие умения управлять своим поведением, формирование волевых навыков.

Ход игры: педагог обозначает в помещении дом для «лохматого пса». На расстоянии 2-3 шагов от него проводит черту, до которой обязательно должны дойти дети. От этой черты на расстоянии 15-20 шагов рисуется вторая черта, где дети будут спастись от лохматого пса.

Вначале роль лохматого пса берет на себя педагог. По его указанию все дети подходят к черте, обозначающей их дом, берутся за руки и выстраиваются в шеренгу. Один из них находится в центре. Он будет направлять движение детей и задавать его темп. Чтобы показать, как это нужно делать, взрослый сначала сам ведет шеренгу и произносит следующие слова, которые вместе с ним повторяют дети:

Вот лежит лохматый пес,
В лапы свой уткнувши нос.
Тихо, смирно он лежит,
То ли дремлет, то ли спит.
Подойдем к нему, разбудим
И посмотрим, что-то будет!?

Взявшись за руки, дети подкрадываются к черте. Когда будут сказаны последние слова, они дотрагиваются до пса, который, сидя с закрытыми глазами, позволяет себя погладить и приласкать. Вдруг неожиданно для всех пес открывает глаза и лает, а малыши убегают в свой дом (за черту).

Пес бегает за детьми, лает на них и снова возвращается в свой дом. Игра начинается сначала. Каждый пес дважды выполняет свою роль.

Правила игры.

1. Не дотрагиваться до пса до тех пор, пока не кончится текст.
2. Пес не шевелится и не открывает глаз до тех пор, пока его не тронут.

3. Бежать в свой дом и спастись от пса можно только после того, как он залает.

28. Смелые мышки

Цель: развитие умения сдерживать себя, формирование волевых качеств.

Ход игры: педагог проводит две черты перпендикулярно ряду стульчиков (расстояние между ними равно примерно 20 шагам), сбоку ставит стул для ловишки – кота.

Дети садятся на стульчики. Из них выбирают несколько человек, которые будут смелыми мышками, и одного ребенка – на роль кота. Мышки становятся у черты, а кот занимает место на своем стульчике.

С началом стихотворного текста, который произносит взрослый вместе с детьми, мышки делают несколько шагов по направлению ко второй черте.

Вышли мыши как-то раз

Посмотреть, который час.

(Дети-мыши осторожно подкрадываются и останавливаются примерно на середине между двумя чертами)

Раз-два-три-четыре,

Мыши дернули за гири.

(Дети-зрители хлопают в ладоши, а мыши делают движения руками, будто дергают за гири)

Вдруг раздался страшный звон! (Длительная пауза)

(Мыши и кот испуганно замирают, готовясь бежать. Пауза заполняется «боем часов», который имитируют воспитатель и дети-зрители, произнося: «Бом-бом-бом!»)

Убежали мышки вон.

(Мыши убегают, а кот их ловит)

Спасаться от кота мышки могут за любой чертой, двигаясь или назад или вперед. Кот ловит их только в пространстве между двумя чертами. Пойманными считаются те мышки, до которых дотронулся кот. Детизрители, выполняющие роль жюри, вместе с педагогом отмечают, какие мышки были смелые, какие трусливые, кого кот поймал, ловкий ли кот, не нарушали ли кот и мышки правила игры.

После этого назначаются новые мышки и кот, и игра повторяется сначала.

Правила игры.

1. Бежать можно только после того, как будет произнесена последняя фраза текста («Убежали мышки вон»).

2. Ловить мышек можно только в пространстве между двумя чертами. Кот не имеет права появляться за чертой.

3. Спасаться от кота разрешается за любой чертой, по выбору ребенка.

4. Пойманными считаются те мышки, до кого дотронулся кот. Хватать и тащить мышек запрещается.

29. Черепашьи бега

Цель: формирование волевых качеств.

Дети выстраиваются в одну линию и по сигналу начинают очень медленно двигаться вперед (до оговоренного ориентира, например, стола или черты). Победитель тот, кто придет к финишу последним.

30. Разведчики

Цель: развитие умения сдерживать себя, формирование волевых качеств.

Дети выходят из комнаты, и педагог прячет в зоне досягаемости детей небольшой предмет, например, игрушку. Предмет может быть спрятан, где угодно – на полке, под ножкой стола, в чайной чашке или подставке для ручек, то есть там, где его будет видно. Дети по сигналу взрослого входят в комнату и начинают поиски. Тот, кто находит спрятанное, должен молча отойти в центр комнаты и не показывать остальным, стараясь ничем не выдать своего знания. Первый нашедший получает право спрятать игрушку.